



**HAL**  
open science

# Enseignement-apprentissage du lexique en FLE et problèmes d'ordre morphologique : quelle remédiation proposer aux apprenants libyens pour maîtriser la morphologie dérivationnelle ?

Laila Dalla

## ► To cite this version:

Laila Dalla. Enseignement-apprentissage du lexique en FLE et problèmes d'ordre morphologique : quelle remédiation proposer aux apprenants libyens pour maîtriser la morphologie dérivationnelle ?. Linguistique. Université Bourgogne Franche-Comté, 2021. Français. NNT : 2021UBFCC019 . tel-04136999

**HAL Id: tel-04136999**

**<https://theses.hal.science/tel-04136999>**

Submitted on 22 Jun 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**THÈSE DE DOCTORAT PRÉPARÉE À L'UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ**

École doctorale n°592  
ÉCOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »  
Doctorat de Sciences du Langage

Présentée et soutenue publiquement le 21 juin 2021 par

**Laila DALLA**

Sous la direction de

**Monsieur Danh-Thành DO-HURINVILLE (Professeur des Universités)**  
**Monsieur Huy-Linh DAO (Maître de Conférences)**

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE EN FLE  
ET PROBLÈMES D'ORDRE MORPHOLOGIQUE**

*Quelle remédiation proposer aux apprenants libyens pour maîtriser la morphologie  
dérivationale ?*

**Composition du Jury :**

Monsieur Noureddine BAHLOUL	PU, Université d'Annaba (Rapporteur)
Monsieur Huy-Linh DAO	MCF, Inalco (Co-directeur)
Monsieur Danh-Thành DO-HURINVILLE	PU, UFC (Directeur)
Monsieur Mohamed EMBARKI	PU, UFC (Président)
Madame Nuzha MORITZ	MCF, Université de Strasbourg (Examinatrice)
Madame Louise OUVRARD	MCF-HDR, Inalco (Rapporteuse)



# Remerciements

Si j'ai pu terminer cette thèse, c'est notamment grâce au soutien de plusieurs personnes qui m'ont accompagnée et encouragée tout au long de ce travail.

Je voudrais tout d'abord adresser ma reconnaissance à l'École Doctorale, et en particulier à Monsieur Ludovic JEANNIN, responsable administratif et financier, pour son soutien permanent durant mes travaux de recherches, ainsi qu'à Monsieur Pascal LECROART, directeur de l'ED de l'Université de Franche-Comté.

Je tiens à remercier Monsieur Danh-Thành DO-HURINVILLE, mon directeur de thèse, pour la confiance qui m'a accordée en acceptant de diriger ma thèse. Ses conseils prodigués et son immense savoir m'ont éclairci la voie à acheminer pour traiter cette question de recherche. Je suis ravie d'avoir travaillé en sa compagnie car, outre son appui scientifique, il a toujours été présent pour répondre à mes soucis scientifiques et méthodologiques qui, enfin, ont donné lieu à ce modeste travail.

Mes remerciements vont aussi à Monsieur Huy-Linh DAO, mon co-directeur, d'avoir répondu présent pour codiriger cette thèse ; son soutien, sa disponibilité et ses conseils judicieux m'ont servi beaucoup et avaient pertinemment leur impact sur tous les aspects de la thèse.

Ma profonde gratitude et ma sympathie vont à Madame Andrée CHAUVIN, pour ses participations à mon comité de suivi de thèse, pour ses nombreux conseils et ses remarques toujours avisées.

Je suis très honorée à remercier tous les membres du jury, d'avoir accepté de participer à l'évaluation de ce travail.

Mes vifs remerciements vont également à Monsieur Salem FERHAT, mon frère, pour ses relectures et son encouragement incessant durant ce parcours.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à Monsieur Sébastien FAVRAT, pour sa précieuse aide à la relecture et à la correction d'une partie de mon travail.

Bien sûr, ce travail n'aurait pu être mené à bien sans l'aide de mon cher mari, Deya. Je le remercie pour son soutien moral permanent, indéfectible et ses encouragements inaltérables.

Un grand merci, plein d'amour à mes deux garçons, Mohamed & Omar.

Je ne pourrais conclure ces remerciements sans mention particulière à mes parents et ma sœur Nadia. Ils m'ont accompagnée tout au long de ce parcours de thèse malgré la distance et, surtout, lorsque j'en ai eu le plus besoin.

Un immense merci à vous tous. Votre soutien m'a aidée à faire preuve de persévérance et m'a permis d'aller au bout de ce travail. Je suis fière d'y être parvenue !

# Sommaire

SOMMAIRE .....	5
INTRODUCTION GENERALE.....	8
PARTIE I : ÉTAT DE L'ART ET CADRE THÉORIQUE .....	27
CHAPITRE 1 : CONTEXTES SOCIOLINGUISTIQUES DU FRANÇAIS EN LIBYE .....	31
CHAPITRE 2 : LA LANGUE ARABE : QUELQUES PROPRIETES LINGUISTIQUES SAILLANTES.....	66
CHAPITRE 3 : MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE EN FRANÇAIS ET EN ARABE .....	86
PARTIE II : POURQUOI ET COMMENT REDUIRE LES DIFFICULTES D'ORDRE MORPHOLOGIQUE DANS LA PRODUCTION ECRITE EN LANGUE FRANÇAISE DES APPRENANTS LIBYENS ?.....	138
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	141
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES.....	164
CHAPITRE 5 : RESULTATS DE L'ENQUETE SUR LES DIFFICULTES DES APPRENANTS LIBYENS RELATIVES À LA MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE EN LANGUE FRANÇAISE .....	167
CHAPITRE 6 : AVENIR DE LA MORPHOLOGIE ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES .....	210
CONCLUSION GENERALE.....	273
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	280
INDEX.....	292
INDEX DES AUTEURS .....	293
TABLE DES FIGURES .....	296
TABLE DES GRAPHIQUES .....	297
ANNEXES.....	299
TABLE DES MATIERES .....	341

Système de transcription phonétique de l'alphabet adapté par l'école doctorale  
(Département d'études arabes) de l'Université de Strasbourg.

Arabe	Translittération
أ	'
ب	b
ت	t
ث	ṯ
ج	ǧ
ح	ḥ
خ	ḫ
د	d
ذ	ḏ
ر	r
ز	z
س	s
ش	š
ص	ṣ
ض	ḏ
ط	ṭ
ظ	ẓ
ع	'
غ	ǧ
ف	f
ق	q
ك	k
ل	l
م	m
ن	n
ه	h
و	w
ي	y
Les voyelles brèves	a i u
Les voyelles longues	ā ī ū
Les tanwīn	 an in un





## Introduction générale

## 1. Mise en contexte de l'étude

L'enseignement-apprentissage de la morphologie d'une langue étrangère comme le français en Libye reste malheureusement un domaine secondaire et peu d'études se sont intéressées à la morphologie en tant que domaine de recherche disciplinaire. Pour l'apprenant<sup>1</sup> libyen, maîtriser la morphologie du français constitue un véritable défi linguistique étant donné la particularité de l'enseignement de cette langue à l'université. Effectivement, on constate une absence quasi intégrale des cours accordés à la morphologie et un manque d'enseignants spécialistes dans le domaine de la morphologie.

D'un point de vue didactique, la morphologie dérivationnelle est aussi importante que la phonétique, l'expression orale, écrite, ou la grammaire dans sa conception de construction phrastique. En classe de FLE, la grammaire consiste davantage dans la liste des règles de constructions de la phrase et inclut la morphologie flexionnelle (par exemple aux exercices de concordance des temps et des modes en grammaire). À l'inverse, la morphologie dérivationnelle se rencontre dans la partie « vocabulaire » ou « lexique » dont le but est l'acquisition et l'élargissement de compétences lexicales. Elle permet à l'apprenant des manipulations techniques et grammaticales pour une meilleure maîtrise de l'orthographe ainsi que des règles grammaticales. Ces connaissances sont dans un second temps associées à différents niveaux de complexité et de compréhension de la structure morphologique des mots. Comme l'a remarqué Rey-Debove (1984 : 3-19), une grande majorité (80%) des mots sont constitués de plusieurs morphèmes. Dès lors, ces connaissances sont importantes pour lire et écrire.

Dans cette optique, il apparaît que l'appréhension de la morphologie par les apprenants peut s'avérer être un support non négligeable pour ce qui est du développement du vocabulaire et de leur capacité de compréhension aux niveaux de la lecture et de l'écriture. Pour Wolf et Stoodley :

Morphological knowledge is a wonderful dimension of the uncovering of what's in a word, and one of the least exploited aids to fluent comprehension<sup>2</sup>.(Wolf et Stoodley 2007: 130)

---

<sup>1</sup>Dans les programmes de français langue étrangère en Libye, la morphologie dérivationnelle n'a pas fait l'objet d'un objectif pédagogique. Son enseignement est tardif et ne s'initie qu'au palier universitaire. C'est pourquoi, l'apprenant a du mal à saisir les enjeux du passage de la langue maternelle à la langue cible.

<sup>2</sup> « La connaissance morphologique est la meilleure dimension servant la découverte de ce qui est dans un mot, et l'une des pistes les moins exploitées à une compréhension fluide » (Nous traduisons).

En d'autres termes, l'étude de la morphologie peut constituer une aide non négligeable aux apprenants qui souhaitent maîtriser la langue française. Elle leur montre comment s'opèrent la composition des mots et la signification par le biais de la combinaison des petites unités porteuses de sens, les morphèmes. Cela permettrait aux apprenants de se familiariser aux différentes formes de la morphologie du français qui se différencient dans sa grande partie de l'arabe.

L'étude morphologique englobe les aspects compositionnels, flexionnel et dérivationnel. Si parfois les frontières ne sont pas distinctement limitées, car un aspect pourrait s'opérer à la base d'un autre, et si encore les morphologies compositionnelle et flexionnelle s'avèrent saisissables en raison de leur processus de formation, néanmoins la morphologie dérivationnelle demeure compliquée pour les apprenants libyens.

C'est donc sur ce volet que se focalisera notre recherche. En effet, la morphologie dérivationnelle fait écho aux combinaisons des mots, ayant à la base la même racine, avec des préfixes et des suffixes (nous motiverons davantage notre choix dans le point dédié à la méthodologie et corpus). Les apprenants peuvent étendre leur compréhension de la morphologie française en analysant la façon dont ces suffixes diversifient la signification première des racines auxquelles ils sont attachés. Durant ce processus, les apprenants se familiarisent avec la composante grecque et latine du français, notamment certains mots savants, et ainsi élargissent leur vocabulaire et leur connaissance des termes français mais cela n'était que le résultat de l'usage de ces mots en tant que composantes apprises dans leurs totalités et non pas le résultat d'un apprentissage basé sur la morphologie compositionnelle. Il paraît indispensable de recourir, dans la formation d'un apprenant, à toutes les branches de la linguistique et lui transmettre les compétences langagières adéquates afin qu'il se familiarise à la langue et s'intègre au sein d'une communauté linguistique (Garabato et Kis-Marck 2015 : 77).

Étant enseignante au département de français de l'université de Tripoli depuis l'année académique 2009/2010, nous avons examiné les productions écrites des apprenants lors de l'évaluation formelle et non formelle. Nous avons remarqué qu'ils éprouvaient certaines difficultés face à la morphologie :

- Niveau lié à l'insuffisance du bagage linguistique de l'apprenant, liste de mots très limitée ;
- Développement de la conscience morphologique disparate entre les apprenants ;
- Réflexes d'apprentissage inappropriés en matière de dérivation si l'apprenant libyen part de l'arabe ;
- Interférences avec le système dérivationnel arabe qui n'est pas un atout pour le français.

Nous disserterons plus amplement de ces difficultés dans le point qui traite de la problématique, noyau de notre thèse.

Ces réflexions didactiques conjuguées aux constats opérés sur le terrain, nous ont conduites à mener un travail de doctorat abordant le rôle de la morphologie dérivationnelle en tant que partie prenante dans le système de formation des mots. En réalité, nos apprenants rencontrent des difficultés énormes en ce qui concerne les nouveaux mots issus des procédés dérivationnels. Dans nos recherches, nous porterons une attention particulière à la dérivation pour clarifier le processus de formation des mots et les problèmes qui en résultent. Quant à l'ordre d'inflexion, puisqu'il implique la conjugaison des temps et des modes français, nous l'excluons du champ de l'étude tout en n'oubliant pas son rôle majeur dans l'apprentissage du français. Nous avons ainsi fait le constat qu'elle mérite d'être parallèlement enseignée aux apprenants libyens de français au même titre que les autres aspects d'apprentissage. La maîtrise des règles dérivationnelles et leur processus de formation relevant de la morphologie facilite à l'apprenant la maîtrise du vocabulaire français. De ce fait, nous estimons que l'apprentissage de la morphologie serait d'une grande utilité dans le cursus universitaire des apprenants libyens. En résumé, cette étude s'intéressera à un domaine resté marginalisé sur le plan linguistique du FLE, mais qui connaît un regain d'intérêt au sein du corps enseignant libyen.

Ce travail fait partie, à notre connaissance, la seule recherche doctorale libyenne qui aborde le sujet de la morphologie dérivationnelle au sein des universités libyennes. En effet, au cours de cette recherche ces dernières années, nous n'avons trouvé que très peu de travaux sur le sujet tels que la thèse de (Boukadida, 2008) portant sur les *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe* ; un mémoire de master (Al ahmad, 2014) traitant *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE*.

*Analyse et propositions pédagogiques.* Ces lacunes sont en partie imputables aux troubles sociétaux dont la Libye était la proie il y a peu. En conséquence, les chercheurs n'ont pas été en mesure d'approfondir une réflexion théorique et pratique à ce sujet. C'est pourquoi, nous voudrions dans la présente thèse mettre le point sur les difficultés de la morphologie dérivationnelle du français chez les apprenants dans le but de remédier et de didactiser son apprentissage.

Cette thèse constitue pour nous une tribune qui nous donne l'occasion de revendiquer une place beaucoup plus importante pour l'enseignement de la morphologie dans un contexte universitaire, sachant qu'en Libye, le français est la deuxième langue étrangère apprise après l'anglais. L'attrait qu'il exerce sur les apprenants tend à augmenter au sein de l'enseignement supérieur libyen et qui pourrait avoir un autre statut comme celui de l'anglais. Les relations politiques, économiques et culturelles qui s'améliorent entre la France et la Libye, surtout en cette période, ont certainement un impact sur l'intérêt croissant que suscite la langue française. Ainsi, sa maîtrise devient nécessaire pour entretenir durablement les relations bilatérales des deux nations.

En résumé, dans cette thèse, nous nous emploierons à :

- Prouver l'utilité de l'enseignement de la morphologie du français au sein de l'enseignement universitaire du FLE en Libye ;
- Analyser les difficultés d'ordre morphologique chez les apprenants libyens ;
- Définir les exceptions dérivationnelles confrontant l'apprenant libyen de son passage de l'arabe au français ;
- Proposer des méthodes et des moyens pédagogiques pour l'apprentissage de la morphologie au sein des universités libyennes ;
- Être force de proposition au sein de l'université de Tripoli et favoriser le développement de cours de morphologie dans le cursus universitaire d'apprentissage du français.

## 2. Problématique

L'arabe et le français sont deux langues différentes qui ont, chacune, leurs propres spécificités linguistiques ainsi que leurs particularités morphologiques, orthographiques, phonétiques, etc.

Parmi ces différences, nous nous intéresserons dans cette recherche à la construction morphologique de deux langues qui sont bien spécifiques et exigent la maîtrise de certaines compétences langagières comme principalement la conscience morphologique. Les études sur la conscience morphologique, qui serait selon Carlisle et Feldman (1995), la capacité à réfléchir sur la morphologie et les habilités à manipuler la structure interne des mots sur le plan des morphèmes, font ressortir que les étudiants ne développent pas leur conscience morphologique au même rythme car il s'agit bien d'un système transitoire ou d'inter-langue. En effet, la conscience morphologique se développe au fur et à mesure que l'interlangue prend forme. Effectivement, les étudiants qui ont une moins bonne conscience morphologique ont de moins bonnes performances en lecture de mots, en orthographe lexicale, en vocabulaire et en compréhension de l'écrit.

Nous parlons de conscience et non pas de connaissance, car l'apprenant n'est pas forcé de comprendre la terminologie pour écrire correctement. Cela relève d'une conscience morphologique qui est en quelque sorte une grammaire intériorisée du mot, qui se développe progressivement sans passer par une étape de systématisation formelle. Elle est donc liée à l'introspection de l'apprenant. Autrement dit, même si l'apprenant ne connaît pas les termes de morphologie, de dérivation, de lexème, etc., en créant une place pour la morphologie comme matière indépendante dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Libye. Alors, les enseignants procèdent à l'aide et démontrent aux apprenants les principes liés à la formation des mots d'une même famille dès le début de l'apprentissage de la langue française. De ce fait, l'apprenant possèdera des connaissances en morphologie dérivationnelle, ce qui, de l'avis de nombreux spécialistes tels que Stanké et al. (2016), Gaonach et Fayol (2003), Marc-Breton et coll. (2009), est un grand atout pour l'apprentissage de l'écrit qui est bien évidemment l'objectif principal de notre étude.

D'après Rey-Debove (1984), la difficulté majeure de la langue française réside dans le fait qu'une simple application des règles de correspondance entre phonème et graphème n'est pas suffisante pour orthographier correctement les termes. En ce sens, les connaissances en morphologie dérivationnelle sont primordiales pour produire des mots écrits avec justesse. Elles permettent aux apprenants de se familiariser avec les principaux modes opérationnels par lesquels fonctionne la construction des mots en français.

En apprentissage, nous nous intéressons alors à la morphologie car cette dernière servira ultérieurement la progression, en termes de niveau, du volet grammatical dans sa dimension flexionnelle ou de l'orthographe grammaticale. Les difficultés liées à la formulation des mots français chez les apprenants libyens sont généralement dues :

- à des mécanismes inappropriés d'apprentissage ;
- aux interférences d'un autre système linguistique (dans notre cas l'arabe comme langue source et l'anglais comme première langue étrangère) ;
- Simplement à la méconnaissance des règles de formation des mots en français. À titre d'illustration, nous pouvons citer les cas de figure suivant l'une des consignes données lors de notre questionnaire pour les apprenants libyens de troisième année de français à l'université de Tripoli.

La consigne était alors de donner le contraire des adjectifs proposés comme dans le modèle suivant :

C'est **possible** / c'est **impossible**

Voici leurs productions :

1. Une histoire connue/ Une histoire ... **dé**connue
2. Une preuve réfutable / Une preuve ... **iré**futable

On constate alors que dans le premier exemple, l'apprenant a donné en l'occurrence « dès- » au lieu de « in- » et, dans le deuxième, il a donné le bon morphème mais associé à une méconnaissance du doublement de la consonne « r ». D'un point de vue linguistique, cette méprise est imputable à un mécanisme d'apprentissage inapproprié relatif à la morphologie dérivationnelle. C'est pourquoi notre problématique s'articule autour de la question de la formulation des mots français chez les apprenants libyens.

En effet, les difficultés auxquelles nos apprenants sont confrontés sont d'ordre à la fois flexionnel et dérivationnel, or dans notre étude, nous allons nous focaliser spécifiquement sur la dérivation pour élucider le processus de formation des mots et les enjeux qui se posent en fonction de l'arabe. Quant à l'ordre flexionnel, il est écarté de notre étude car il est l'affaire de la conjugaison des temps et des modes du français, même si cette dernière entretient un

rapport avec les accords morphologiques. Cette question mérite selon nous d'être étudiée de manière plus précise. Il est par ailleurs envisageable d'y remédier en faisant des investigations auprès des apprenants libyens en 3<sup>ème</sup> année à l'université de Tripoli, afin de transmettre une solution valable et applicable aux autres universités libyennes. En situation d'apprentissage, les apprenants éprouvent des difficultés récurrentes. Elles font donc partie intégrante de l'apprentissage et témoignent de son progrès. Elles peuvent s'attribuer à un ensemble divers et très complexe de raisons qui peuvent être, entre autres, d'ordre cognitif ou didactique, comme elles peuvent être attribuées à la nature de l'objet d'étude, en l'occurrence la langue française, ou à son absence dans l'environnement immédiat des étudiants.

Ces constats nous ont inspirée une série d'interrogations :

- L'apprenant arabophone libyen à l'université est-il conscient des règles morphologiques en dérivation ? ;
- Réussit-il, malgré le peu de temps passé en cours de FLE, à faire des manipulations au niveau du mot pour déterminer la nature grammaticale du mot, le radical, les affixes, la flexion, etc. ? ;
- Comment l'apprenant en question acquiert et développe ses compétences et sa conscience morphologique en dehors du cours ? ;
- Quelles approches didactiques devrait parcourir l'enseignant afin que l'apprenant de FLE arrive à maîtriser les règles morphologiques et produise un écrit correct ? ;
- Dans quelle partie du mot l'apprenant commet-il le plus d'erreurs grammaticales et orthographiques, préfixe, suffixe ou radical ?

En conséquence, nous pouvons nous demander dans quelles mesures l'instauration de cours de morphologie à l'université, en particulier l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle, peuvent-ils libérer les apprenants libyens sans qu'ils fassent recours à une approche comparée, de l'arabe au français ?

### 3. Hypothèses de la recherche

Notre expérience en tant qu'enseignante du français nous a permis de constater que l'enseignement de la morphologie au département de français à Tripoli ne fait malheureusement pas partie des priorités langagières. En fait, l'enseignement de français



s'appuie sur des corpus achevés servant les volets de compréhension et d'expression, de l'oral et de l'écrit, et d'exercices structuraux pour les cours de grammaire sans que le point soit mis sur les particularités morphologiques des mots. C'est pourquoi ce fait pourrait augmenter le taux des erreurs grammaticales et orthographiques dans les productions écrites et laisserait l'apprenant dans une insécurité linguistique (Bretegnier, 2014 : 65) par rapport à son écrit. Nous l'avons souligné, les erreurs à dominante morphologique mènent à d'autres erreurs linguistiques comme les erreurs syntaxiques en termes de combinaison des paradigmes au niveau du syntagme à titre d'exemple, les accords pour distinguer le masculin pluriel ou le féminin pluriel comme dans *Nous nous sommes mis à pleurer* vs *Nous nous sommes mises à pleurer*, la sémantique et la phonétique. Suite à nos analyses des questionnaires et à nos réflexions personnelles, nous avons formulé une série d'hypothèses. Elles constituent la ligne directrice de notre enquête de terrain et de notre effort d'analyse. Un travail de recherche consciencieux, qu'il soit théorique ou empirique, nous permettra de déterminer si elles sont recevables ou non.

Les hypothèses que nous posons pour essayer de trouver des réponses à notre problématique de départ sont formulées comme suit :

**Hypothèse n°1 :**

**L'apprenant d'une langue étrangère possède déjà une conscience plus ou moins importante de la morphologie de sa langue maternelle.**

Il serait donc conscient qu'à partir du radical d'un mot en français, on pourrait dériver de mots nouveaux par les procédés de préfixation, de suffixation et d'accumulation, des deux à la fois. En revanche, l'apprenant ignorerait les techniques ou même l'existence de la conscience de la morphologie dans la langue cible.

**Hypothèse n°2 :**

**L'apprentissage des règles dérivationnelles de la morphologie qui intervient tôt dans l'apprentissage du français permettrait à l'apprenant de constituer un lexique varié, riche et solide.**

Certaines études (Carlisle, Stone& Katz, 2001 ; Colé&Sopo, 2004) ont aussi montré les bienfaits d'un tel enseignement chez les apprenants en difficulté.

En effet, l'apprenant augmenterait ses chances d'avoir un niveau stable en grammaire et avoir également un niveau avancé dans l'expression écrite. En revanche, l'absence d'enseignement de morphologie qui interviennent assez tôt dans l'apprentissage du français laisserait l'apprenant dans les difficultés de savoir les sources des procédés linguistiques relatifs aux accords grammaticaux des mots au sein de la phrase, ex. : *ils sont méchants, elles sont méchantes*, ainsi que des procédés linguistiques de l'adjectif ou à l'adverbe correspondant à partir du même mot donné, ex. : *heureux, heureusement*. Il est très important que l'apprenant sache les détails de l'information pour constituer une vision globale des effets linguistiques.

### **Hypothèse n°3 :**

**L'absence du corps enseignant spécialiste en morphologie rendrait difficile la mission de l'apprenant dans la recherche de la source de l'information morphologique, de la manipulation grammaticale et morphologique, de la dérivation de nouveaux mots, etc.**

Dans un tel cas, l'enseignant serait la seule source d'information dont dépendra l'apprenant surtout lors de sa première année d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous supposons que si l'apprenant maîtrise bien les procédés linguistiques et surtout morphologiques de sa propre langue maternelle, il aurait beaucoup de facilités dans le traitement de l'information morphologique dans la langue apprise.

Dans les développements suivants, nous allons caractériser les principaux objectifs de notre recherche suivant nos hypothèses et notre problématique, ainsi que la méthode que nous allons adopter.

## **4. Objectifs du travail**

Notre travail se base sur deux éléments :

- Un socle de connaissances théoriques issues de la littérature scientifique traitant de la morphologie du français et de l'arabe, et de la didactique des langues étrangères ;

- Une enquête de terrain réalisée auprès d'apprenants libyens en troisième année à l'université de Tripoli.

À l'aide de ces connaissances variées (théoriques et pratiques) notre recherche se focalisera sur l'analyse des difficultés d'ordre morphologique chez les apprenants libyens afin de préconiser l'intégration de la morphologie dans leur cursus universitaire. En ce qui concerne les difficultés, il est essentiel de les déterminer pour proposer des solutions claires d'accompagnement pédagogique.

Au cours de notre exercice professionnel, nous avons déjà eu l'occasion de repérer certaines difficultés rencontrées par les apprenants libyens pour ce qui est de la morphologie du français. À présent, nous souhaitons approfondir ces observations pour mieux cibler les difficultés, mais également vérifier la conscience morphologique que ces apprenants ont du français.

Par ailleurs, vouloir entreprendre un travail de recherche au sujet de la morphologie dérivationnelle, nécessite que nous-mêmes soyons bien conscients de la portée de ce domaine linguistique : la création de nouveaux mots. Mais tout d'abord, nous gagnerons à envisager la morphologie comme moyen de compréhension d'une langue. Ce champ d'apprentissage devient alors d'autant plus utile aux enseignants car il fait de la construction des mots ou bien de la compréhension des mots des processus identifiables ; ainsi leurs flexions peuvent être prévisibles dans une certaine mesure comme « *contre-* » dans *contrepoison*, est un préfixe et existe pourtant à l'état autonome sous la forme de la proposition *contre*. Par conséquent, une analyse morphologique aide l'apprenant à déduire la signification de certains mots et, également, à apprendre de nouveaux mots plus facilement. Connaître la signification des suffixes et des préfixes est utile aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants : cela permet de deviner le sens de certains termes lorsque l'on n'a pas de dictionnaire à portée de main.

Il est important d'assimiler l'utilisation des affixes (préfixe, suffixe) et l'influence qu'ils exercent sur la construction de nouveaux mots. Cela aide les locuteurs à acquérir une plus grande flexibilité de langage. Soutenus par des connaissances morphologiques, les apprenants peuvent prédire les différentes significations des mots et ainsi les transformer en éventail de possibilités nouvelles pour s'exprimer avec plus de précision.

En outre, le but de notre étude est d'apporter un plus au domaine de l'enseignement. En effet, nous souhaitons que les apports de ce travail favorisent l'intégration de la morphologie dans la formation initiale des enseignants et à terme, et que cette dernière fasse partie intégrante

de l'enseignement du FLE en Libye. Malheureusement, ce type d'apprentissage n'est pas encore très développé.

Pour être mis en place l'intégration de la morphologie et en particulier la morphologie dérivationnelle dans le cursus universitaires libyens, il est impératif de débiter par une formation plus poussée des enseignants pour leur permettre de mieux appréhender ce domaine, ainsi que pour encourager le développement de contenus pédagogiques et didactiques basés sur l'apprentissage de la morphologie du français.

## 5. Méthode de travail

Nous réaliserons une enquête de terrain auprès d'universitaires libyens. Pour la mener à bien, nous associerons les méthodes de recherche quantitative et qualitative afin de confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche préalablement établies et répondre plus précisément et efficacement à notre problématique.

### 5.1 Combinaison des approches quantitative et qualitative

Pour Miles et Huberman :

Les données qualitatives [...] se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres. (Miles et Huberman 1991 : 77)

Les approches quantitatives sont considérées comme plus scientifiques et objectives. Quant à Trochim et Donnelly, ils insistent sur le fait que cette définition doit être contrastée : dans de nombreuses enquêtes, il y a une possibilité de rendre compte des résultats soit sous forme textuelle, soit numérique :

Toutes les données quantitatives sont basées sur des jugements qualitatifs et toutes les données qualitatives peuvent être décrites et manipulées numériquement. (Trochim et Donnelly 2001 : 54)

De manière générale, l'utilisation de questionnaires comme technique de recherche peut être considérée comme une stratégie quantitative, alors que les entrevues et les observations renvoient plutôt à des techniques qualitatives, davantage basées sur l'interprétation. Là encore, les entretiens peuvent être structurés et analysés de manière quantitative, comme dans le cas où des données numériques sont collectées ou lorsque les réponses non textuelles

sont catégorisées et codées sous forme numérique. De même, les enquêtes peuvent conduire à des réponses ouvertes et déboucher sur une étude approfondie de cas individuels.

En outre, l'approche quantitative est vue comme davantage objective, alors que l'approche qualitative est plus subjective. Certes, cette différenciation mérite réflexion, suivant la position que souhaite adopter le chercheur et la direction qu'il donne à son étude. Mais, En prenant en considération les avantages des deux approches, nous allons les combiner pour être en mesure de répondre de manière plus complète et précise à nos hypothèses de recherche.

Cette approche « mixte » désigne une méthodologie émergente de recherche qui est favorable à l'intégration systématique, *via* l'alliance de données quantitatives et qualitatives au sein d'une même enquête (Corbière et Larivière 2014 : 86). L'avantage principal de cette méthodologie est qu'une telle intégration permet une utilisation plus complète et synergique des données comparées à la collecte et à l'analyse distincte de données quantitatives et qualitatives. Les principales caractéristiques d'une approche « mixte » de recherche, lorsqu'elle est bien menée, sont les suivantes :

- Collecter et analyser à la fois des données quantitatives (objectives) et qualitatives (subjectives) ;
- Avoir recours à des procédures rigoureuses pour collecter et analyser les données inhérentes tout en restant méthodique, par exemple pour garantir un panel approprié pour le déroulement de l'analyse ;
- Faire dialoguer les différentes données entre elles lors de la collecte, de l'analyse ou de la discussion ;
- Utiliser des méthodes qui induisent des composantes qualitatives et quantitatives simultanément ou séquentiellement, pour l'analyse d'un même échantillon ;
- Chercher à comprendre de multiples points de vue pour traiter un seul enjeu.

Suivant ces principes, nous avons construit un protocole de recherche précis et cohérent. Tout d'abord, notre étude quantitative nous permettra de réaliser des statistiques concernant les erreurs d'ordre morphologique qui sont récurrentes dans les productions de nos apprenants, puis de les comparer aux résultats issus de quatre exercices proposés. Les résultats de cette première étude nous donneront la possibilité de de revenir sur nos hypothèses de départ afin de les confirmer ou alors de les infirmer.

Quant à l'étude qualitative, elle nous donnera l'occasion d'approfondir nos connaissances autour du thème en question, préalablement recueillies. En effet, nous nous attarderons sur certains types d'erreurs relevées chez nos apprenants afin d'en extraire toutes les spécificités morphologiques et enfin comprendre leur origine. Cela constitue le point de départ des perspectives didactiques que nous proposerons. Dans le cadre de notre recherche, la méthode qualitative sera adoptée lors de l'analyse des questionnaires des apprenants. Puis, nous les catégoriserons afin d'établir une typologie d'erreurs récurrentes. Enfin, nous tenterons de comprendre l'origine de ces erreurs afin de proposer les remédiations adéquates.

## 5.2 Méthode de recueil des données

Dans le cadre de cette recherche de terrain, nous avons constitué le corpus lors d'un cours d'expression écrite auprès de soixante apprenants en troisième année de français, au département de français de l'université de Tripoli. Nous avons choisi d'effectuer un test expérimental. Ce test est composé de quatre tâches qui contiennent 10 phrases chacune. Et, chaque tâche poursuit un objectif différent. Nous voudrions souligner que l'ensemble de ces exercices s'est passé d'une façon implicite lors du cours d'expression écrite, et ce, sans notre présence.

## 5.3 Moment : cours d'expression écrite

Comme notre corpus est composé de tâches écrites, il nous semblait plus judicieux de distribuer nos questionnaires lors d'un cours d'expression écrite. Effectivement, nous voulions minimiser au maximum l'effet de surprise, afin de ne pas perturber nos apprenants et donc de risquer d'influencer leurs réponses.

Les questionnaires ont été distribués par un professeur dans le cadre de son cours sous la forme d'un contrôle de connaissances. Les consignes données aux apprenants étaient de ne pas demander de l'aide et de ne pas utiliser de dictionnaire. Encore dans le but de ne pas perturber les apprenants, le professeur les a préparés avant la distribution en expliquant les consignes et les attentes.

#### 5.4 Niveau des apprenants en langue française

Nous avons décidé de distribuer les questionnaires à des apprenants de troisième année universitaire. La raison pour laquelle nous avons choisi ce niveau réside dans le fait que ces apprenants ont déjà un bagage linguistique. En effet, la complexité des questions nécessitait qu'ils ne soient pas débutants en langue française.

#### 5.5 Lieu du recueil de données : département de français, Université de Tripoli

Le choix du lieu du recueil de données s'est porté sur une université libyenne et non auprès d'apprenants libyens en France. En fait, notre objectif est de mener une étude sur l'apprenant libyen en français en Libye. En tant qu'enseignante là-bas, nous avons eu l'envie de mener notre recherche en ces lieux. De plus, il était plus facile de recueillir les données en Libye, car les apprenants étaient concentrés dans un même endroit, alors qu'en France nous aurions dû aller les chercher un peu partout. Enfin, nous aimerions intégrer la morphologie en tant que matière à part entière dans les départements de français en Libye. De ce fait, il était plus judicieux d'analyser les difficultés des apprenants dans ce contexte particulier.

#### 5.6 Test Expérimental et Corpus

L'intérêt premier du test expérimental correspondant à l'observation qui permettrait de cibler les aspects de la morphologie qui nous intéresse. En effet, la morphologie a pour spécificité de se limiter au mot. Il était donc nécessaire de trouver des exercices susceptibles de combler cet aspect, tel que les exercices structuraux, qui pourraient nous fournir les informations que nous voulions étudier et, ensuite, mesurer la conscience d'ordre morphologique en français. Dès lors, le test expérimental nous est apparu comme une évidence.

#### 5.7 Résultats du test

Notre test se compose de quatre tâches de 10 phrases chacune. Pourquoi ce choix ? En vérité, pour constituer notre questionnaire, nous nous sommes inspirée des travaux de Fejzo, Godard & Laplante (2014 : 8), portant sur la conscience morphologique et sa contribution dans l'identification des mots écrits chez des élèves arabophones. Leur étude entendait vérifier que

L'entraînement de la conscience morphologique contribue au développement de la littératie, notamment de l'identification des mots. (Fejzo, Godard & Laplante 2014 : 8)

dans un contexte où le français est aussi bien la langue première que seconde. Pour ce faire, ils ont mis en place une enquête expérimentale qui a duré dix semaines auprès de 52 élèves arabophones de 3<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> année, tous scolarisés en français.

Dans le cadre de notre recherche, les tâches données aux apprenants libyens étaient les suivantes :

- **La première tâche** porte sur la production de mots dérivés :

[C'est **possible**, c'est ..... (**impossible**)]

L'objectif étant de donner le sens contraire. Cette tâche fait appel à l'utilisation des préfixes dérivationnels.

- **La deuxième tâche** a pour but de trouver le nom à partir du verbe correspondant :

[Mon père **a vendu** tous ses animaux, cette ..... lui a permis de s'installer au centre-ville (**vente**)].

Cette tâche fait appel à l'utilisation des suffixes dérivationnels les plus productifs du français.

- **La troisième tâche** a pour objectif d'extraire les adverbes à partir des adjectifs proposés :

[**apparent** ..... (**apparemment**)].

Nous avons choisi des items correspondant à des spécificités en adverbe de la langue française afin que les apprenants aient à réfléchir sur les différentes formes adverbiales du français. Le seul suffixe d'adverbe valide en français moderne est « -ment », qui est généralement ajouté aux adjectifs féminins et rarement ajouté à la base des noms. Ex. : *gracieux-gracieuse-gracieusement*. Habituellement, « -ment » est ajouté aux formes masculines qui se terminent par une voyelle autre que « -e ». Ex. : *vraiment, éperdument*. D'autres irrégularités sont généralement attribuées à la base d'adjectifs qui sont synonymes de formes actuellement



utilisées ou d'adjectifs qui ne sont plus utilisés comme dans *bref-brièvement, grave-gravement*. (Riegel et al. 1994 : 657).

La terminaison « -ment » est ajoutée aux adjectifs qui finissent définitivement par « -é » comme dans *assurément*. Le « -e » final d'une série d'adjectifs est remplacé par « -é » et suivi par « -ment » comme *aveugle-aveuglement*. Les adjectifs « -ent » / « -ant » à l'origine inchangés produisent des adverbes en doublant le « m ». Ex : *prudent-prudemment, courant-couramment*. (Ibid. 1994 : 655).

- **La quatrième tâche** s'est attelée à la création de familles de mots (nom, adjectif, adverbe) à partir du verbe proposé. Cette étape emploie les verbes les plus fréquents en français. Les apprenants déterminent les terminaisons spécifiques à chaque catégorie de mot. Ils vont se rendre compte de la transformation morphologique de ces catégories : nom, adjectif et adverbe

[Verbe **assurer** → nom : **assurance** → adj. : **assuré(e)** → adv. : **assurément**].

L'objectif de cet exercice est de sensibiliser l'apprenant à la dérivation et à la construction du lexique grâce aux procédés morphologiques.

Ainsi, ces quatre tâches nous permettront d'appréhender une grande partie des différentes formes de la morphologie. Dans chaque tâche, nous avons donné un modèle pour que les apprenants le suivent sans aucune difficulté et afin de bien orienter les apprenants dans leurs réponses. Pour l'ensemble de tâches, le mot correspondant à la dérivation en question est présenté en gras.

Le questionnaire soumis aux apprenants est présenté en **annexe n°2**.

## 5.8 Méthode d'analyse des données

Pour mener à bien notre étude quantitative, nous avons jugé bon d'analyser les réponses avec le logiciel Excel.

Après avoir numéroté les copies et les réponses (Cf, partie 2 ; p. : 168 ) ; nous avons saisi toutes les réponses sur Excel en signalant les sans réponse, les réponses correctes et les réponses incorrectes. Pour les réponses erronées, nous avons spécifié le type d'erreur. Le logiciel Excel, nous a permis de calculer les taux des bonnes réponses, des réponses erronées et les

occurrences de chaque type d'erreur. Il nous a aidée également à produire les diagrammes illustrant ces taux.

## 6. Structure de la thèse

La présente thèse se scindera en deux parties distinctes, mais complémentaires. Nous débuterons par une introduction générale, le contexte de l'étude, la problématique, les hypothèses de recherche, les objectifs, ainsi que la méthode de travail employée.

**La première partie** est réservée à l'état de l'art et la cadre théorique. Nous présenterons des contextes sociolinguistiques du français en Libye, nous commencerons par contextualiser la situation sociale et linguistique du pays, et de dresser un état des lieux du français en Libye et par conséquent le type d'enseignement qui lui accordé (**chapitre 1**). Il s'agira d'une exposition sur les propriétés générales et saillantes touchant à divers domaines de la langue arabe : écriture, phonétique, phonologie, syntaxe (types de phrase) pour finir sur la morphologie de l'arabe (**chapitre 2**). Nous détaillerons les différentes théories au sujet de la morphologie dérivationnelle en français et en arabe, nous exposerons, dans un premier temps, les travaux théoriques au sujet de la morphologie dérivationnelle du français, puis, ceux qui concernent la morphologie dérivationnelle de l'arabe. Ces éléments théoriques nous sont indispensables pour mieux cerner les difficultés rencontrées par les apprenants libyens lors de leur apprentissage du français. Enfin, au sein de ce chapitre, nous terminerons par une discussion sur l'enseignement-apprentissage de la langue française par un public arabophone : enjeux de l'appropriation de la morphologie dérivationnelle (**chapitre 3**).

Dans **la seconde partie**, nous nous emploierons à répondre à la question suivante : Pourquoi et comment réduire les difficultés d'ordre morphologique dans la production écrite en langue française des apprenants libyens ? C'est donc ici qu'interviendra notre travail de terrain. En effet, après avoir présenté notre méthodologie de recherche (**chapitre 4**) incluant la méthode de recueil des données et le corpus, nous détaillons les résultats de l'enquête qui concernent les difficultés des apprenants libyens relatives à la morphologie de la langue française (**chapitre 5**). Dans ce chapitre, des phénomènes seront identifiés et catégorisés. En outre, nous discuterons plus amplement des résultats obtenus (c'est-à-dire des principaux constats, ainsi que des limites et des intérêts de cette enquête). Enfin, cette partie se terminera par des

réflexions et des propositions relatives à l'avenir de la morphologie dérivationnelle et aux perspectives didactiques (**chapitre 6**).

Pour finir, cette thèse débouchera sur une conclusion générale qui synthétisera les éléments théoriques clés, ainsi que les constats déduits de notre recherche de terrain qui nous serviront de base pour émettre des propositions concrètes visant à améliorer l'apprentissage du français en Libye, tant du point de vue des apprenants que des formateurs.

# PARTIE I : ÉTAT DE L'ART ET CADRE THÉORIQUE



## PRÉSENTATION DE LA PREMIERE PARTIE

La partie I est réservée à l'état de l'art et la cadre théorique de la morphologie dérivationnelle dans les langues français et arabe.

Nous avons organisé cette partie de la façon suivante :

**Chapitre 1** : Contextes sociolinguistique de français en Libye

**Chapitre 2** : La langue arabe : quelques propriétés linguistiques saillantes

**Chapitre 3** : Morphologie dérivationnelle en français et en arabe



## CHAPITRE 1 : CONTEXTES SOCIOLINGUISTIQUES DU FRANÇAIS EN LIBYE

Ce chapitre est l'occasion de développer quelques concepts clés de notre thèse qui portent dans leur majorité sur le contexte culturel et linguistique ainsi que sur le statut du français en Libye. Nous considérons en effet que toute discussion sur les relations qui peuvent exister entre le langage, les langues et la société, ou des différentes formes et fonctions du langage au sein de la société, doit commencer par une définition de ces termes. Selon Jean Jacques Rousseau (cité par Viroli 2008), la société correspond à un groupe d'individus qui s'unissent de quelque manière que ce soit afin d'atteindre un objectif ou plusieurs commun(s). C'est une définition très synthétique mais qui a le mérite de mettre en évidence le fondement du terme *société*.

De la même manière, selon Boutete (2013), une langue correspond à ce que parlent les membres d'une société en particulier. Cependant, dans presque toutes les sociétés, la langue peut prendre de nombreuses formes très différentes, et les formes que nous devrions choisir lorsque nous essayons de décrire la langue d'une société peuvent, selon le même auteur, s'avérer être controversées. Parfois aussi, une société peut être plurilingue, c'est-à-dire que de nombreux locuteurs peuvent utiliser plus d'une langue. Les sociétés modernes tendent vers une utilisation de plusieurs langues, et en particulier de l'anglais avec la langue officielle de l'État, elles se trouvent parfois, à cause des contacts sociaux, dans des situations de diglossie. D'où tel État intervient et décide le statut des langues dans une opération d'aménagement linguistique. Dans le cadre de cette thèse, nous chercherons à appréhender le contexte sociolinguistique de la langue française, ou plus exactement de son utilisation en Libye.



## 1.1 Présentation du contexte culturel et linguistique

### 1.1.1 Données historiques

Selon la *Chronologie Libye* de Haddad (2016 : 282-344), la Libye est divisée en trois provinces :

- La Cyrénaïque ;
- La Tripolitaine ;
- Le Fezzan.

Malgré la révolution (le printemps arabe et les illusions de cette période), la Libye reste une société conservatrice qui adhère fortement aux valeurs tribales et est fière de son origine bédouine, bien qu'au fil des années, le gouvernement ait tenté de régler la question des nomades. 70% de la population vivent le long du littoral de Tripoli et de Cyrenaica. Les villes côtières de Tripoli, Benghazi et Al-Bayda sont de grands ports. Ces derniers se sont rapidement développés avec la découverte du pétrole dans les années 1950, ce qui a transformé l'économie du pays de manière drastique et propulsé la Libye sur la scène internationale.

Tripoli et Benghazi sont des centres politiques et économiques importants. Enfin, ces trois villes, Tripoli, Benghazi et Al-Bayda abritent les centres de télévision et les stations de radio. C'est une donnée importante, car ils représentent des acteurs clés dans la construction de la langue. Presque toute la population est musulmane, sunnite<sup>3</sup> et malikite<sup>4</sup>, parlant arabe et partage une origine arabo-berbère commune.

La population non-arabe est composée de Berbères (3% de la population parle berbère et arabe et est de la branche Kharidjite<sup>5</sup> de l'Islam), de Tebus (dont la langue est un dialecte

---

<sup>3</sup> Le mot sunnite est dérivé du mot « sunna » qui représente la ligne de conduite de Mohamed, dernier prophète de l'Islam. Ses actes ont donc valeur de modèle et sont compilés dans des recueils de logions appelés « hadith », dont les principaux sont le Sahih al-Bukhari et le Sahih Muslim, considérés comme authentiques (*sahih*) par les seuls musulmans sunnites. Consulté en ligne le 17/06/2017.

<sup>4</sup> Le malikisme ou malékisme (en arabe : مذهب مالكي) est l'un des quatre madhahib, écoles classiques du droit musulman sunnite. Il est fondé sur l'enseignement de l'imam Mālik ibn Anas (711 - 795), juriste (*faqih*), théologien et traditionniste (*mouhaddith*) qui naquit à Médine. Cette école est majoritaire au Maghreb (où elle fut introduite par Assad ibn al-Furat), en Afrique de l'Ouest, au Tchad, au Soudan, en Haute-Égypte, au Koweït et dans l'émirat de Dubaï. Par le passé, l'école malikite existait également dans certaines parties de l'Europe sous domination islamique, en particulier Al-Andalus et l'émirat de Sicile. consulté en ligne le 17/06/2017.

<sup>5</sup> Le kharidjisme ou kharijisme est une branche de l'Islam apparue lors de l'arbitrage entre Ali et Mu'awiya à l'issue de la bataille de Siffin qui les avaient opposés en 657. Il s'agit de la troisième branche, à côté du sunnisme, majoritaire, et du chiisme. Ses adeptes sont les khāridjites (en arabe : khawāridj, خوارج, sortants, dissidents) réduits aujourd'hui aux seuls ibadites. consulté en ligne le 17/06/2017.

apparenté à l'arabe soudanais), de Touaregs (1% de la population entière parle le Tamahek et adhère au sunnisme malikite) et des Noirs (dont les langues appartiennent au groupe du Tchad et ont adopté l'Islam). En somme, la population est très homogène, même au niveau de ses composantes religieuses et linguistiques (la plupart de la population étant sunnite, arabe et vivant le long de la côte de Tripoli et de la Cyrénaïque).

D'abord grecque, romaine, byzantine et arabe, à partir de 1911 et jusqu'à 1945, la Libye devient une colonie italienne après le traité de Lausanne conclu entre les Italiens et les Turcs. Ces derniers ont reconnu la souveraineté italienne sur la Libye (Palmieri 2015 : 87). Mais les Italiens durent faire face à la résistance de la population locale, notamment le mouvement de protestations menées par Omar El-Mokhtar, qui voulait garder le pouvoir sur Jabl Al-Akdar et la Cyrénaïque. Il a poussé les Libyens à défendre leur pays en formant un commandement militaire unifié, et organisa un système de taxes sur les animaux et les récoltes. Il était assisté par les tribus qui fournissaient des armes et en approvisionnement aux moudjahidines<sup>6</sup>.

Omar El-Mokhtar connaissait fort bien la région et s'est basé sur sa géographie (grottes, forêts, vallées ...) pour mener à bien son action de guérilla. Il pouvait ainsi surprendre l'armée italienne qui était en plus grand nombre et mieux armée. Omar gagna plusieurs batailles ce qui lui assura la confiance du peuple. Voulant éradiquer 20 ans de résistance libyenne, le 24 janvier 1932, le Gouvernement italien prit la décision d'occuper militairement la Libye. Avant cela, le 16 septembre 1931, Omar El-Mokhtar est pendu ; il est désormais considéré comme un héros national qui œuvra pour l'indépendance de la Libye. Aujourd'hui, le pays porte encore la trace de l'Italie au niveau de la planification urbaine et de l'agriculture.

En outre, une plus petite partie de la Libye, le Fezzan, était sous domination française (Dumasy 2017 :67). La zone contenait une base militaire qui servait la reconquête de l'Afrique du Nord (bataille de Koufra, 1942). La France n'en partira que le 10 août 1955. Suite à la deuxième guerre mondiale, le pays fut sous le contrôle de la British Military Administration. La France n'était pas la seule à occuper le terrain : les Italiens souhaitaient rester en Libye. Lors du traité de paix de Paris (datant du 10 juin 1947), les Britanniques annoncent une décolonisation de la

---

<sup>6</sup>Le moudjahid ou mujāhid (arabe : مُجاهد [mužāhid], *combattant ; résistant ; militant*, pl. مُجاهدون [mužāhidūn], pluriel de l'arabe standard) ou encore mujahidin, moudjahidin ou moudjahidine (forme pluriel de l'arabe dialectal, ou du persan : مجاهدين [modžāhidīn]) est dans l'islam un combattant pour la foi qui s'engage dans le djihad, la combattante étant une moudjahida. La forme plurielle moudjahidine est plus souvent employée en français, occultant la forme du singulier arabe : *un moudjahid, des moudjahidines*. Au sens littéral, le terme est un participe actif de la forme augmentée III qui signifie « appliqué, actif, assidu, zélé » (wikipedia.org/wiki/Moudjahid) consulté en ligne le 17/06/2017.

Cyrénaïque dans l'espoir de pouvoir utiliser les bases aériennes de Tripoli et Tobrouk-El Adem, ce qui leur aurait permis de garder un œil sur le canal de Suez en Égypte. Ils quittent le territoire le 28 mars 1970.

Le 24 décembre 1951, la Libye est le premier pays d'Afrique du Nord qui a déclaré son indépendance. Mais le souverain Idriss Al-Sanussi est un roi sous influence anglo-saxonne qui garde les forces militaires françaises au Fezzan. Ce cas rend clairement compte d'une colonisation, au sens classique du terme, du moins sur une partie du territoire. Ce n'est qu'en 1977, que la Libye devient la Grande République Arabe Libyenne Populaire et Socialiste qui fut ébranlée par une révolution le 17 février 2011.

Elle fut déclenchée par une vague de protestations qui visait à acquérir davantage de libertés et de démocratie, une attention particulière apportée aux droits de l'homme, une répartition des richesses plus équitable et l'éradication de la corruption dans les institutions publiques ; sans compter que les révoltes étaient nombreuses dans les pays arabes (Filiu 2011 : 65-77).

Les soulèvements ont d'abord débuté à l'Est de la Libye, avant de toucher les villes importantes du pays, en particulier Tripoli, la capitale. De hauts dignitaires religieux se déclarent favorables à la fin du régime. Le 15 et le 17 février à Benghazi l'opposition est réprimée dans le sang. Les manifestants tentent alors de s'organiser en révolte armée au sein d'un Conseil National de Transition (CNT). Mais l'armée de Kadhafi réussit à canaliser les insurgés, ce qui provoque une intervention internationale. Le 17 mars, le Conseil de sécurité des Nations unies adopte la résolution 1973 et les tirs aériens pleuvent sur les soldats de Kadhafi.

Pendant quelques mois, les partisans et les opposants de Kadhafi s'affrontent, mais, en août 2011, a eu lieu la prise de Tripoli, et Mouammar Kadhafi fuit, ce qui entraîne la reconnaissance internationale du CNT. Le 20 octobre 2011 Mouammar Kadhafi est tué. Trois jours plus tard, Moustafa Abdel Jalil, président du CNT, annonce la libération de la Libye (Chauvierre 2011 : 283). Cette présentation de l'histoire de la Libye nous permettra de comprendre davantage, la situation sociolinguistique de ce pays qui est déterminée par plusieurs faits.

### 1.1.2 Les langues en Libye

La langue prépondérante en Libye est l'arabe, mais elle n'est pas homogène, plusieurs variétés coexistent :

*Un arabe standard* enseigné à l'école, à l'université, à la mosquée, dans l'administration et les médias. Cette langue est vue comme particulièrement prestigieuse, car elle est maîtrisée par l'élite. C'est d'ailleurs la langue officielle du pays qui régit les institutions. En outre, l'arabe standard est la langue des médias et des journaux locaux. Cependant quelques programmes locaux sont diffusés en arabe dialectal.

*Un arabe dialectal* utilisé dans la vie quotidienne par la majorité des Libyens, comme le montre son nom, *el-aamia*, la langue de tous les jours, qui est parlée en famille et dans les différentes situations socioculturelles (cérémonies, conversations, au marché, ...). Toutefois, le dialecte libyen diffère suivant les régions même si des similitudes demeurent entre les parlers du Nord, de l'ouest, du Sud et de l'Est (Sourdel 2018 : 86).

Sur le plan linguistique, les dialectes libyens orientaux sont proches de l'arabe égyptien, tandis que les dialectes parlés dans le Fezzan et la Tripolitaine appartiennent au groupe maghrébin. La situation linguistique libyenne se manifeste par contraste entre l'arabe de Tripoli et l'arabe de Benghazi/ Cyrénaïque. L'arabe de Tripoli est utilisé en Tripolitaine et est compris, avec l'aide de la radiodiffusion, par la majorité de la population qui vit le long de la côte. Voilà pourquoi, l'arabe de Tripoli représente "l'arabe libyen". Phonologiquement, il diffère légèrement de l'arabe cyrénaïque.

La disparité qui existe entre ces deux formes d'arabe représente une diglossie certaine (Dichy 2017 : 1). Hammers et Blanc définissent ainsi ce terme : c'est une

Situation linguistique relativement stable dans laquelle deux variétés d'une même langue, ou de deux langues, distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut socioculturel relativement supérieur à l'autre dans la société. (Hammers et Blanc 1983 : 450).

D'après Ferguson (cité par MATTHEY 2014 : 121-130), la diglossie correspond à la coexistence dans un même groupe de deux variantes linguistiques qu'il nomme « variété haute » et « variété basse ». Il donne quatre exemples :

- La situation arabophone (dialecte arabe/arabe classique) ;
- La Grèce (demotikie/katharevousa) ;
- Haïti (créole/ français) ;
- La partie germanophone de la Suisse (suisse allemand/hachdeutche).

Évidemment, la Libye entre dans le premier cas qui est d'ailleurs inhérent au nombre de pays du Grand Maghreb, où l'arabe classique cohabite avec le dialecte local, usité au quotidien. Pour Ferguson (cité par Matthey 2014 : 78), la diglossie ne peut se produire que dans les situations suivantes :

- La répartition fonctionnelle des usages : on utilise la variété haute dans les tâches administratives, dans la rédaction des courriers, les discours officiels, à l'université, etc. alors que la variété basse est relayée aux conversations familiales, aux tâches quotidiennes ;
- La variante « haute » conserve un prestige social absent de la variante basse ;
- La variante haute est utilisée pour la littérature ;
- La variété basse est apprise « naturellement » (c'est souvent la langue maternelle des locuteurs) tandis que la variété haute est enseignée à l'école ;
- La variété haute est fortement standardisée (grammaire, dictionnaire, etc.) ;
- L'état de diglossie est stable, et peut rester inchangé pendant plusieurs siècles ;
- Ces deux variétés d'une même langue socle, ont une relation génétique indéniable qui induit une grammaire, un lexique et une phonologie souvent divergents.

La diglossie touche de nos jours deux langues qui se partagent un même territoire, mais l'une tient, fréquemment pour des raisons historiques, un statut sociopolitique supérieur. La diglossie est assimilable à un bilinguisme social inhérent à la vie d'une communauté où deux variétés d'une même langue sont distinguées :

- D'une part, la langue jouissant d'un grand prestige et utilisée dans l'espace public (pouvant être nommée, langue véhiculaire, langue commune, langue officielle, langue normalisée) ;
- D'autre part, une langue dialectale usitée dans la sphère privée, pour la communication verbale, appelée langue vernaculaire (Shahin 2014 : 225).

Notons que, de manière générale, nul dans une société donnée n'a la langue haute comme langue maternelle. Elle est apprise après la langue maternelle « vernaculaire », ce qui correspond à la situation libyenne. À côté des formes dialectales demeure un arabe classique très différent et codifié, ce qui le rend plus complexe, usité pour des écrits hautement

respectés que sont le Coran et la littérature ancienne. Ces sources nobles sont étudiées dans le parcours éducatif afin de formater l'écrit dans les situations formelles.

L'apparition de la langue arabe en Libye est inextricablement liée à l'arrivée de la conquête arabe et à la montée de l'Islam en tant que religion majeure en Afrique du Nord, qui a commencé avec la conquête de l'Égypte en 637/642 sous le règne d'Omar Ibn Al-Khattâb, le second calife après la mort du prophète Mohammed (Mohammed 2014 : 167). À la fin du X<sup>e</sup> siècle, l'arabe a été largement parlé et écrit par tous les Nord-Africains d'Égypte aux frontières occidentales du Maroc, en déplaçant les langues berbères, les plus anciennes langues parlées par les peuples autochtones. Avant l'arrivée des Arabes, la langue berbère "tamazight" était la langue maternelle de la majorité de la population libyenne.

Le statut de la nation musulmane pendant cette phase historique (le VII<sup>e</sup> siècle) donne à la langue arabe classique une prééminence certaine. Peu après la conquête de l'armée arabe de la péninsule arabique, l'unité entre le texte sacré des musulmans (le Coran) et l'arabe fut scellée. Les savants musulmans ont souligné l'impossibilité de traduire le Coran et l'obligation de recourir à la langue arabe par les Musulmans de tous pays dans leurs pratiques religieuses quotidiennes. Ce verset y fait écho :

« Nous avons révélé le Coran dans la langue arabe afin que vous puissiez comprendre. »

Coran, (sourate Yousef, verset 2)

Par conséquent, toute tentative de reproduire le texte dans une autre langue est controversée (Arkoun 2016 : 75). Cette conviction qui veut que le texte sacré et les œuvres classiques de la littérature arabe soient immuables est encore présente. En conséquence, les musulmans non-arabophones, comme les Amazighs qui se sont convertis à l'islam, ont commencé à utiliser le script arabe. En outre, cela rendait plus faciles les récitations du Coran et les prières quotidiennes.

Le développement de l'arabe peut être divisé en deux variétés :

- L'arabe classique (AC.).
- L'arabe standard moderne (ASM.).

L'arabe classique est la langue du Coran, de la Sunna (tradition prophétique) et de la littérature des périodes pré-islamiques et du début de l'islam : précisément, entre le VII<sup>e</sup> et le IX<sup>e</sup> siècle.

Étant la langue du texte sacré, l'arabe classique jouit encore d'une excellente tradition littéraire et religieuse. On peut l'apprendre dans les écoles et les mosquées.

L'arabe standard moderne est un moyen d'apprentissage et un vecteur contemporain de culture pour les sociétés arabes et est considéré comme un développement de l'arabe classique. Majoritairement, il partage sa syntaxe et sa morphologie avec l'arabe classique. Il est principalement utilisé comme moyen de communication scientifique entre érudits et sert à l'éducation scolaire formelle pour la lecture et l'écriture. De plus, il est aussi utilisé dans les médias imprimés (journaux et magazines), à la radio et à la télévision.

L'arabe standard moderne est né sous le califat abbasside. Il s'est développé alors que les philosophes arabes ont commencé à traduire des textes, en particulier du grec, mais aussi du chinois, du persan, du sanskrit, du sicilien et de l'espagnol pour répondre aux besoins scientifiques. De cette façon, ils ont modernisé l'arabe classique au niveau du lexique et de la phraséologie en ajoutant une grande quantité de vocabulaire (Miquel 2013 : 50).

Il faut rappeler qu'à l'origine, l'arabe classique était un groupe de dialectes non standardisés variés et parlés par les tribus bédouines de la péninsule arabique. Les philosophes arabes ont commencé à normaliser la grammaire de l'arabe contemporain. Ils ont commencé à créer systématiquement de nouveaux mots, des structures grammaticales et des éléments stylistiques afin d'exprimer de nouveaux concepts. À cet égard, Abdulaziz souligne que :

L'arabe classique, qui s'est développé au Moyen Âge, n'était pas équipé pour faire face aux nouvelles exigences conceptuelles. Il s'agissait maintenant de développer en quelques décennies, en réponse aux divers stimuli socioculturels et psychologiques, un arabe nouveau et raffiné capable d'exprimer une civilisation matérielle et intellectuelle qui a évolué depuis des siècles en Europe. (Abdelaziz 1986 :16)

La distinction est parfois difficile à opérer entre l'arabe classique et l'arabe standard moderne, car ils partagent un certain nombre de caractéristiques linguistiques, et de nombreuses règles grammaticales qui ont été déduites de l'arabe classique. Toutefois, les deux langues sont différentes dans leur phonologie, la morphologie et la syntaxe.

À côté de l'arabe classique demeure le parler libyen, un dialecte national divisé en trois sous-catégories.

Le dialecte libyen se décompose en trois variantes (Larcher 2001 : 51) :

- Celle des habitants de l'Ouest qui comporte des similitudes avec les dialectes maghrébins ;
- Celle des Bédouins du désert.

Les deux premiers sont majoritaires. Concernant ces dialectes nous ne pouvons pas vraiment parler de position haute ou basse, mais il n'en demeure pas moins que celui de Tripoli est pratiqué par les citadins alors que celui de Benghazi (le Cyrénaïque) est l'apanage des « provinciaux ». Mais les deux variantes ont tendance à se mélanger du fait de l'exode rural. Hormis l'arabe et ses variantes, la langue berbère est encore usitée dans certaines régions (c'est notamment le cas du Djébel de l'Ouest, à Zuwara et dans le Fezzan).

La vague d'arabisation s'intensifia encore après la révolution culturelle, dès 1973. L'arabe devint alors la langue officielle de l'État et fut prépondérante dans l'enseignement, l'administration et les médias. Aujourd'hui, une très grande majorité de Libyens ont l'arabe comme langue maternelle. En fait, la Libye orientale a été décrite par l'anthropologue colonial Evans-Pritchard comme l'endroit le plus arabe de la terre à l'extérieur de l'Arabie (Evans-Pritchard 1945 : 61), malgré sa population berbère encore existante.

Désormais, nous avons affaire à un phénomène générationnel dû à l'élévation du niveau d'éducation et à la standardisation des modes de vie. Cela provoque une réduction du fossé qui sépare la langue écrite et les dialectes. Ainsi, les Libyens instruits utilisent chaque jour davantage des formes mixtes qui lient des traits propres à la langue orale et d'autres caractéristiques de l'écrit.

Par ailleurs, le dialecte libyen n'est pas normalisé et ne retient donc pas l'attention des grammairiens. Il est en évolution constante. Nous remarquons que la diglossie est présente dans tous les pays arabes, même si chacun a une situation propre. Dans certains cas, l'arabe « standard » n'a que peu d'influence sur les versions orales, alors qu'en Libye, nous voyons que son emploi a tendance à se généraliser en raison du poids exercé par les médias et l'école. Par exemple, les Libyens ont de plus en plus recours à des termes issus de l'ASM, délaissant ainsi le parler dialectal. Des mots jadis fréquents comme : *téléphone, télévision, radio*, venant des langues occidentales, tendent à disparaître au profit de leurs équivalents *standards*. Certes, les



langues dialectales sont encore usitées de manière spontanée en Libye, mais les changements qu'elles subissent sont patents.

Ainsi, en Libye, l'école impose une langue qui diverge du quotidien des élèves. En conséquence, les Nations étrangères prennent pour la langue maternelle du peuple, la langue officielle ou nationale, la langue « standard », que les enfants ne connaissent pas quand ils débutent leur scolarité. La situation sociolinguistique de la Libye fait que les étudiants qui souhaitent apprendre le français ne doivent pas seulement jongler entre la L1 /L2, mais ils font face à plusieurs interférences :

- entre l'arabe dialectal et l'arabe standard ;
- entre l'arabe (dialectal ou standard) et la langue anglaise qui demeure la première langue étrangère ;
- entre l'arabe (dialectal ou standard) et la langue française ;
- et pour finir, entre le français et l'anglais.

Nous voyons donc bien que l'apprenant francophone libyen est dans une situation bien spécifique quant à l'apprentissage de la L1 et de la L2. La base linguistique existante chez lui est multiple, plusieurs systèmes cohabitent : les deux arabes, la langue anglaise et le français viendront s'y greffer par la suite.

Nous présenterons à titre d'exemple quelques interférences entre l'arabe et le français.

Voici les transferts qui ont fréquemment lieu entre l'arabe et le français au niveau de la phonétique et de la phonologie : le système vocalique de l'arabe dispose de trois phonèmes, /i/, /u/ et /a/, les voyelles antérieures arrondies et de voyelles nasales sont donc absentes, ce qui explique certaines erreurs de prononciation (Kail 2015 : 81) :

- Le [e] On observe ici une tendance à la fermeture vocalique [i], tout comme le [y] ;
- Le [o] devient parfois un [u], ou inversement ;
- Le [ø] peut se changer en [e], et même en [i] ; L'étirement des lèvres l'emporte sur leur arrondissement
- Les voyelles nasales sont délaissées au profit de leur équivalent oral, auquel un [n] est parfois ajouté ; c'est ce qu'on appelle la dénasalisation
- Il y a une confusion entre <an > / <on > ;

- Pour les voyelles mi-ouvertes et mi-fermées : ([e] et [ɛ] / [o] et [ɔ]), elles sont mal prononcées, tout comme la distinction entre un [a] antérieur et un [ɑ] postérieur qui n'est souvent pas faite ;
- Pour ce qui est des consonnes, on note plusieurs combinaisons phonétiques possibles du phonème /ʁ/ : [ʁ] (constrictive uvulaire), [ʀ] (vibrante uvulaire), [r] (vibrante apicale multiple), [r] (vibrante apicale simple) et [x] (constrictive vélaire), qui changent en fonction de divers facteurs sociologiques (âge, milieu, sexe, etc.), ou selon la place de la consonne dans la structure syllabique.

En outre, des erreurs se produisent concernant la syntaxe et les temps verbaux. Ainsi on constate un emploi massif du présent au lieu des temps du passé, comme l'imparfait (ex. : À mon époque, on nous enseigne le français). Cela est dû à la différence entre un système verbal qui met l'accent sur les différences aspectuelles, celui de l'arabe, et un système verbal qui met l'accent sur les différences temporelles, le français. Dans la syntaxe phrastique, on remarque le recours fréquent à la coordination là où l'on attendrait la subordination ; cela est également dû à une interférence avec la syntaxe de l'arabe (Souilah 2018 : 53).

Le français maghrébin comporte des particularités bien spécifiques et porte souvent l'empreinte de l'influence de l'arabe dialectal ou du berbère. Il en résulte une créativité lexicale qui n'est pas bridée par des carcans normatifs, Comme en témoigne la présence de nombreux néologismes (Saâdane 2015 : 98).

Pour résumer la situation linguistique de la Libye, nous nous reportons à ce tableau venant des recherches de Gergaba (2006 : 22) :

Les langues et leurs utilisations en Libye						
Situation d'utilisation	Langue (formes classiques ou vernaculaires)					
	Arabe classique	Arabe dialectal	Arabe moderne (standard)	Anglais	Français	Berbère
<b>Formelle écrite</b>						
Administratif sociale, religieuse....	x					
Administration économique, technique..			x			
Correspondance familiale.....			x			
Enseignement fondamental, sciences humaine.....	x					
Enseignement supérieur, technique, scientifique.....			(x)	x		
<b>Formelle orale</b>						
Entre collègues de bureau.....		x				
Entre fonctionnaires administrés...		x				
Pratique religieuse culturelle.....	x	(x)				
Congrès populaires.....		(x)	x			
Discours du contenu de l'enseignement		(x)	x			
<b>Média</b>						
Bulletin d'information radio.....	x		(x)	(x)	(x)	
Bulletin d'information TV.....	x		(x)	(x)	(x)	
Programme de vulgarisation scientifique et technique.....			x			
Interviews, reportage sur le vif...			x			
Feuilletons films nationaux.....		x	(x)			
Feuilletons films occidentaux.....				x	(x)	
Feuilletons films Moyen Orient...		x	(x)			

Figure 1: Les langues et leurs utilisations en Libye

### 1.1.3 L'influence des politiques linguistiques sur l'usage des langues en Libye

Pour connaître la politique linguistique menée par l'État libyen, il convient de se pencher sur l'article 2 de la Constitution datant du 11 décembre 1969, modifiée le 2 mars 1977, même si, depuis le renversement de Kadhafi, un flou demeure quant à son application (Frederic et al. 2015 : 132) :

- **Article 2** : La religion de l'État est l'islam et l'arabe sa langue officielle. L'État protège la liberté de religion en accord avec les coutumes établies.

C'est donc une politique d'arabisation. Il reste à voir comment elle se concrétise. Auparavant, citons cet extrait du rapport<sup>7</sup> de la Libye présenté aux Nations Unies en 2003 :

Comme nous l'avons vu, les citoyens de Libye ont la même origine, parlent la même langue et professent la même religion, l'islam. Par conséquent, il n'existe aucune discrimination raciale en Libye. Le rejet par la société de ce phénomène vient de sa culture musulmane, fondée sur le saint Coran, code social de la Libye. Le saint Coran contient de nombreux versets qui affirment que Dieu honore tous les peuples, sans distinction de langue, de religion ou de couleur. Il comprend également plusieurs versets qui exaltent les vertus de tolérance, de respect, de gentillesse et de charité envers les non-musulmans. La société libyenne ne connaissant pas la discrimination raciale, il n'a pas semblé nécessaire d'adopter une législation spécifique pour combattre ce phénomène. Toutefois, puisque la Convention a été ratifiée par la Jamahiriya, elle fait maintenant partie intégrante du droit interne et a par conséquent force obligatoire pour toutes les institutions nationales. En outre, la législation interne contient de nombreuses dispositions interdisant tout type de propagande et d'organisations fondées sur l'idée d'une supériorité d'une race ou d'un groupe de personnes d'une couleur ou d'une origine ethnique donnée. (Nations Unies en 2003)

Mais les choses se compliquent pour les Berbères. Nous l'avons vu, l'arabe classique fait office de langue officielle à l'État de par sa grande place dans la religion, elle est omniprésente dans tous les espaces de la vie de la population. C'est dans cette langue que s'écrivent les lois et tout ce qui a trait à l'État en général et de l'administration. Les régions où les Berbères sont majoritaires et ne font pas exception à la règle : là aussi l'arabe joue un rôle de premier plan, toute utilisation du berbère au niveau administratif est prohibée. Pour éviter tout soulèvement ou protestation, l'État prend le soin d'affecter les fonctionnaires berbérophones dans des

---

<sup>7</sup> Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, 18 juin 2003, Comité pour l'élimination de la discrimination raciale, Examen des rapports présentés par les états parties conformément à l'article 9 de la convention, Jamahiriya arabe libyenne.

régions arabophones et inversement. L'usage de l'arabe est donc imposé et normalisé. En conséquence, aucune institution ne met à disposition des services dans les langues locales, et ce même au niveau de la justice<sup>8</sup>.

D'ailleurs, une circulaire du Bureau de liaison des Comités révolutionnaires, du 18 juin 1995, soutient qu'il est formellement « *interdit d'utiliser une langue autre que la langue arabe dans les diverses relations administratives locales* » (Banegas 2012 : 87). La circulaire enjoint aux Comités révolutionnaires et les groupes de travail régionaux associés de veiller à ce que l'hégémonie de l'arabe soit suivie. Toutefois, les relations internationales qui nécessitent une interaction avec des partenaires étrangers ne sont pas concernées par cette directive.

Au sujet des minorités, Kadhafi a exposé son point de vue dans son *Livre vert* (1976 :54). Il y traite de la démocratie, des problèmes économiques et des bases sociales de « la troisième théorie universelle ». Ce livre fait état de son animosité envers la démocratie occidentale. Voici ce qu'il y écrit au sujet des minorités :

Les minorités :

Qu'est-ce qu'une minorité ? Quels sont ses droits et devoirs ? Comment le problème des minorités peut-il se résoudre en partant des principes généraux de la Troisième Théorie universelle ?

Il n'y a que deux types de minorités.

Celles qui appartiennent à une nation qui leur fournit un cadre social, et celles qui, n'appartenant pas à une nation, forment elles-mêmes leur propre cadre. Ces dernières accumulent les traditions historiques qui doivent permettre, à terme, par le jeu de l'appartenance et de la communauté de destin, de former des nations.

Il est clair que ces minorités ont des droits sociaux qui leur sont propres. Toute altération de ces droits par une majorité constitue une injustice. Les caractéristiques sociales sont inhérentes et ne peuvent être ni octroyées ni confisquées. Quant à leurs problèmes politiques et économiques, ils ne peuvent être résolus qu'au sein d'une société populaire dans laquelle les masses détiennent le pouvoir, la richesse et les armes.

Considérer les minorités comme étant politiquement et économiquement minoritaires relève de la dictature et de l'injustice. (Kadhafi 1976 : 54)

L'État libyen menait une politique d'arabisation sévère :

- en supprimant tous les toponymes berbères ;
- en réduisant à néant les livres berbères ;

---

<sup>8</sup> Rapport alternatif de Tamazgha au Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Les Berbères en Libye, Nations Unies Conseil Economique et Social Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 2005, p. 7.

- en regroupant les populations berbérophones dans des municipalités araboberbérophones ;
- en incitant les Berbères à s'unir à des arabophones ;
- en interdisant les prénoms berbères pour les nouveau-nés des prénoms berbères.

Malgré des critiques justifiées, cette politique d'arabisation a eu pour avantage d'apprendre à lire et à écrire alors que de nombreux libyens étaient analphabètes à l'époque de l'indépendance. Pour ce faire, l'enseignement primaire fut gratuit et obligatoire. Ainsi, désormais, la presque totalité des adultes est alphabétisée. Voici ce que dit Khadafi au sujet de l'éducation :

#### L'éducation

Le savoir, ou l'instruction, ne se limitent pas forcément à des programmes méthodiques et à des matières scolaires que les jeunes sont obligés d'assimiler à partir de manuels et dans le cadre d'horaires précis, assis derrière des rangées de pupitres. Ce genre d'éducation, qui prévaut actuellement sur toute la terre, est une méthode contraire à la liberté. (...)

Cela ne veut pas dire qu'il faille fermer les écoles ou, comme pourrait le supposer un lecteur superficiel, tourner le dos à l'éducation. Cela veut dire, au contraire, que la société devrait fournir toutes sortes d'activités éducatrices, permettant aux jeunes de choisir spontanément et librement les matières qu'ils souhaitent étudier. Cela requiert des écoles en nombre suffisant pour toutes les disciplines. La rareté des écoles a pour effet de restreindre la liberté de choix, elle oblige à accepter ce qu'on vous propose et prive l'homme du droit naturel de choisir. Ainsi, les sociétés qui interdisent la connaissance de la religion telle qu'elle est, les sociétés qui monopolisent l'enseignement religieux ou celles qui dispensent un enseignement mensonger à propos de la religion, de la civilisation ou des coutumes d'autres peuples, les sociétés qui interdisent et monopolisent les connaissances technologiques, sont réactionnaires, favorisant l'ignorance et hostiles à la liberté. (Khadafi 1976 : 63-65)

Le texte de la réforme éducative de 1974, comportait ces termes : « *Il s'agit de former de futurs citoyens croyant en leur religion islamique et fiers de leur arabité* ». (Monastiri 1975 : 475).

Dans le pays, l'éducation est bien plus qu'un droit, elle est obligatoire pour tous jusqu'à la fin du cycle élémentaire (selon une loi de 1975). L'enseignement supérieur public est gratuit (loi de 1992). Le bien-être des jeunes est très important, en conformité avec l'article 14 de la

Déclaration constitutionnelle. En outre, l'article 23 de la loi sur la promotion de la liberté énonce que chacun doit avoir accès à l'éducation, à l'information et d'apprendre des savoirs de son choix.

Si désormais, une tolérance est concédée aux langues occidentales, le berbère demeure exclu : son enseignement ou de traduire vers le berbère est interdit. Aucune mention des Berbères et de leur rôle dans l'histoire du pays n'est faite dans les manuels scolaires tout en offrant une chronologie de la Libye avec quelques arrangements : ainsi les premières populations sont appelées « Arabes anciens ». Paradoxalement, la Grande Charte verte des droits de l'homme à l'ère des masses, datant de 1988, dicte des principes entendant sauvegarder la liberté du peuple et à lui garantir une vie décente ; voici le principe 16 :

#### Principe 16

La société de la Jamahiriya est une société de vertu et de valeurs élevées qui tient les principes et les valeurs humanitaires pour sacrées et aspire à une société humaine sans hostilité, sans guerre, sans exploitation et sans terrorisme, où personne n'est plus ou moins important que les autres, où toutes les nations, tous les peuples et toutes les nationalités ont le droit de vivre librement conformément à leurs choix et de définir leur avenir ainsi que d'établir leur identité nationale et où les minorités ont le droit à la protection de leurs membres et de leur patrimoine, sans qu'on puisse étouffer leurs aspirations légitimes ou recourir à la force pour les absorber dans une quelconque nationalité. (Musbah 2016 : 254)

Pour ce qui est des médias, outre le fait que la liberté de la presse en Libye continue à poser question aux institutions internationales, les journaux sont très majoritairement de langue arabe : *Al-Jamahiria*, *Al-Fajr Al-Jadeed*, *Al-Shames*, *Azzahf Al-Akhdar*, *Akhbar Libya*, *Al-Aml*, *Al-Bait*, *Al-Fatah*, etc. Toutefois, quelques-uns ont une version anglaise (*Al Fajr*, *Al Jadeed*) ou même bilingue anglais-arabe (*Al-Mahatta*). Uniquement *Africa News Libya* propose une version bilingue français-anglais.

Ce qui est vrai pour les médias papiers s'applique également aux médias électroniques qui demeurent arabophones. C'est notamment le cas des stations radiophoniques : LJB Benghazi Radio (Benghazi), LJB Jamahiriya Radio (Tripoli), LJB Arabic (Misurata), LJB Arabic (Tripoli), LJB Arabic (Tobruk), LJB Tripoli (Tripoli), LJB Holy Koran (Gharghur), LJB Holy Koran (Tripoli), etc. Mais, la Libyan Jamahiriya Broadcasting Corporation, propose des programmes en anglais et en français. Cet état de fait sert une politique linguistique d'arabisation forcée.

Après la chute de Kadhafi, la situation ne s'est pas arrangée pour les minorités : le nouveau dirigeant, Moustafa Abdeljalil, dit vouloir être encore plus rigoriste que son prédécesseur et axer sa politique sur la charia ce qui provoque l'inquiétude de la communauté internationale. Le 12 mars 2016 Fayez El-Sarraj, épaulé par la communauté internationale, créé à Tunis un gouvernement « d'union nationale » qui, tout d'abord, n'est pas reconnu par les parlements de Tripoli et de Tobrouk, avant de s'installer dans la capitale environ un mois plus tard, mais ses champs d'action restent flous (Blanchard 2016 : 87). En bref, quel que soit le régime, la politique d'arabisation a débouché sur une politique d'assimilation. Nous ne pouvons que souhaiter qu'à l'avenir les dirigeants libyens prennent en compte les droits des minorités, mais les traces de la dictature sont encore tenaces.

## 1.2 État des lieux et statut du français en Libye : les usages et l'enseignement

### 1.2.1 Le statut du français en Libye

L'enseignement des langues étrangères en Libye vit le jour en 1711, quand les Européens y ont installé leurs activités commerciales. Souhaitant vivre dans le pays, ils construisirent des écoles à destination de leurs enfants comme le dit Rossi :

Des écoles françaises, anglaises, et italiennes furent ouvertes à Tripoli afin d'accélérer le processus d'occidentalisation. (Rossi 1979 : 66)

Ainsi, le premier établissement fut fondé par les juifs en 1804. Jusqu'en 1911 les élèves pouvaient y apprendre tout d'abord l'hébreu et le français, puis l'italien.

Lors de la période de colonisation italienne, les écoles se sont multipliées. Le français y était enseigné en tant que langue religieuse et culturelle, et cela le but de former des élites coloniales. Pour la région de Fezzan, qui rappelons-le, était sous contrôle des Français entre les années 1943 et 1951, la situation pédagogique divergeait pour plusieurs raisons :

- l'insuffisance du nombre d'enseignants ;
- la non-sédentarisation des habitants ;
- le manque de matériels éducatifs.

Les programmes scolaires utilisés sont les mêmes que ceux usités en Algérie et en Tunisie. Ce faisant, la langue française devient une langue d'enseignement au sein de toutes les écoles du Sud du pays. Mais cette expansion du français fut freinée en 1968, date à laquelle le ministère



de l'Éducation décida que les élèves devaient désormais apprendre l'anglais lors du premier cycle et le français pendant le cycle préparatoire. Nous pouvons donc dire que la francophonie peut être divisée en deux périodes en Libye (Trouche et *al.* 2014 :76) :

- la première débute dès la fin de la colonisation italienne en 1951, elle couvre la royauté et se termine vers les années 80 où les autorités libyennes prirent la décision radicale de supprimer les langues étrangères du cursus scolaire et universitaire. Ce choix perdurera pour cinq ans, avant que l'enseignement de l'anglais ne soit rétabli. Le français n'est une option qu'à l'université ;
- puis en 2005, l'enseignement des langues est à nouveau privilégié avec la mise en place du lycée spécialisé (comprenant des sections d'anglais et de français), mais cette réforme sera annulée en 2012, au profit du baccalauréat général au sein duquel le français pourra être choisi comme option. Les départements de langue française ne sont présents que dans les universités de Tripoli, de Benghazi, de Misurata, de Zuwara, de Gharyan, d'al-Zawiya, de Sabrata, de Sebha, d'Al-Merqeb, de Zliten, de Syrte, d'Al-Marj, d'AlBayda, de Derna, de Tobrouk et d'Al-Kofra.

Les étudiants de français représentent environ 4000 personnes. Il y a aussi en Libye trois Académies des Hautes Études (à Tripoli, à Benghazi, à Misurata) qui dispensent un Master de FLE.

D'un autre côté, les centres privés d'enseignement des langues sont toujours plus nombreux. Certains étudiants libyens veulent poursuivre leurs études en France. Ces derniers temps, le français connaît un regain d'intérêt, ce qui a débouché sur de nombreux recrutements de professeurs dès la rentrée scolaire 2009/2010 (interrompus en février 2011 suite à la révolte contre l'ancien régime). « Recruter tant d'enseignants français pour un pays étranger, c'est vraiment exceptionnel »<sup>9</sup>, a affirmé Choquet. Par ailleurs, en 2013, le Ministère du Travail a proposé des stages de formation de douze mois en France à près de 300 enseignants libyens. En conséquence, des conventions et des partenariats ont été établis entre des établissements d'enseignement supérieur libyens et français : Sciences-Po Paris, les universités Pierre Mendès France de Grenoble, Toulouse-le-Mirail, Strasbourg ou de Poitiers, l'Institut National Polytechnique de Grenoble, l'IREMAM d'Aix-en-Provence et leurs homologues locaux.

---

<sup>9</sup> Choquet, directrice de l'ICF à Tripoli, interviewée dans L'actualité francophone. Disponible sur [www.espacefrançais.com](http://www.espacefrançais.com), consulté le 05/04/18.

Au pays, l'Institut Culturel français, à Tripoli, est très actif et chaque année près de mille apprenants y sont accueillis. L'institut est bien équipé : salle de lecture, bibliothèque, salle audio-visuelle, et laboratoire de langue. Il est possible de passer le DELF-DALF Et le TCF. En outre, l'École de la Communauté Française de Tripoli enseigne la langue à environ 400 élèves de trente nationalités différentes, dont un quart d'enfants libyens. Elle propose des cours de la maternelle à la classe de seconde et emploie une trentaine de personnes comme professeurs ou agents administratifs.

Également, les 8 et 9 novembre 2009, l'Académie des Hautes Études, en partenariat avec l'Institut Culturel français a mis en place le colloque national « L'enseignement du français langue étrangère en Libye »<sup>10</sup>. Désormais, le gouvernement libyen soutient une véritable politique de rapprochement de l'Europe et la politique de la France vis-à-vis du monde arabe fait que l'enseignement de la langue française se développe.

Cela mis à part, de plus en plus, l'homogénéisation culturelle soutenue par l'anglo-américain est rejetée par les intellectuels libyens. Ce rejet, certes relatif, se fait au profit du français. Il faut ajouter à cela le développement du tourisme, les rencontres scientifiques et les échanges universitaires. La francophonie a donc de beaux jours devant elle. La politique menée se tourne donc vers un renforcement et une extension. À ce sujet, il est indéniable que la pérennité du français en Libye sera assurée par sa réintroduction dans le cursus secondaire. Pour l'instant, il faut veiller à renforcer les acquis tout en améliorant la qualité des échanges. Il faut soutenir les associations de professeurs de français, mettre en place des stages de formation, offrir des bourses d'études, développer la coopération régionale, mais aussi ouvrir au sein des universités des filières de formation en français à vocation professionnelle qui donneraient aux étudiants l'occasion d'avoir des débouchés dans des secteurs de la traduction, la communication, l'hôtellerie et le tourisme en général. Effectivement, la région regorge de monuments antiques.

En raison des domaines spécifiques qui intéressent le français, la sphère du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) gagnerait à être développée, car le marché potentiel qu'il représente est porteur. Un tel dispositif pourrait se révéler efficace pour répondre aux exigences des organismes d'enseignement publics ou privés. Sur le plus long terme, des échanges d'étudiants

---

<sup>10</sup> Colloque national sur « L'enseignement du français langue étrangère en Libye, organisé par l'Académie des Hautes Études et l'Institut Culturel français, les 8 et 9 novembre 2009. [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche\\_Curie\\_Libye\\_2010](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Libye_2010), consulté le 05/04/18.

et d'enseignants pourraient être mis en place petit à petit, par exemple en commençant par les mois d'été. Une telle manière de faire créerait une synergie internationale où chacun s'inspirerait des expériences de l'autre aux niveaux des méthodes et des idées. Vu l'intérêt toujours croissant qu'il suscite, l'enseignement du français en Libye représente une manne économique importante.

Actuellement, concernant l'enseignement du français, nous sommes toujours dans une période de post-indépendance où le français n'a plus de statut officiel, mais reste une langue étrangère. Cependant, il garde plus ou moins sa valeur dans certains domaines : éducatif, administratif, commercial, et culturel (musique, cinéma, télévision, etc.). Voilà pourquoi Morsly avance :

Mais comme les termes de langue 'étrangère' ne sont pas satisfaisants, qu'ils ne rendent pas compte de la réalité des pratiques on recourt dans tous les textes officiels ou dans les médias à des formules du genre 'langue étrangère privilégiée', 'première langue étrangère'...(Morsly 2003 : 934)

### 1.2.2 L'influence du contexte socio-économique sur la pratique du français

Pour Thibault :

L'importance des médias (écrits et électroniques) ainsi que de la littérature en français au Maghreb, sa présence dominante dans les secteurs bancaires et publicitaires, montre aussi que le statut de langue étrangère que le discours officiel prête au français relève plus de l'idéologie que de la réalité. (Thibault 2009 : 5)

Pour ce qui est de l'emploi du français à l'oral, au quotidien, il diffère selon le niveau de vie de la population : plus elle est aisée, plus elle aura tendance à parler couramment le français, cela en raison de l'éducation ou des enjeux économiques. Ce type de locuteurs ne pratique pas uniquement le français ou l'arabe, mais se livre plutôt à une alternance codique ou « parler bilingue ». Ce trait n'est pas à imputer à un manque de connaissances linguistiques, mais à plutôt des fins identitaires : le fait d'être bilingue permet d'affirmer son appartenance à un groupe particulier (pour des raisons idéologiques ou parce qu'il est vu comme socialement favorisé), qui est souvent en lien avec un domaine d'activité précis (l'éducation, la médecine ou le business).

Par ailleurs, la France jouit d'une bonne image chez les jeunes, la vie y est vue comme plus facile surtout aux niveaux éducatifs, professionnel et financier. Voilà comment l'exprime Nayestani :

Paris est la ville des touristes insouciants. Paris est magnifique, Paris est romantique. C'est la ville où l'on se promène le long des terrasses des cafés en s'émerveillant devant les attractions culturelles et historiques. (Nayestani 2015 : 10)

### 1.2.3 L'enseignement du français en Libye

#### 1.2.4 Perspective historique

Nous l'avons vu précédemment, l'enseignement des langues s'est fait dès le début du XVIIIe siècle en Libye mais il concernait surtout les enfants des expatriés, les autochtones y étaient rares. Rossi décrit ainsi la situation :

Les écoles françaises, anglaises, et italiennes (...) contribueront à établir une double discrimination fondée sur la richesse, car les Libyens sans argent ne pouvaient les fréquenter et d'autre part sur les commodités de la vie citadine, car il n'était pas question pour un campagnard d'y envoyer ses enfants. De plus, ce furent surtout des étrangers ou des non-musulmans qui furent acceptés de préférence. (Rossi 1979 :67)

Or la connaissance des langues par la population libyenne n'est pas forcément due qu'à la présence d'écoles comme le soutient El-Rifai :

L'influence occidentale profonde qu'a subie l'Égypte après la campagne Napoléon (fin du XVIII et début XIX) a eu des répercussions sur ce régime. Cette situation a encouragé l'immigration et a permis à certains citoyens des pays européens de s'installer en Libye pour exercer des activités commerciales. (El-Rifai 1979 :11)

En ce sens, le développement des langues étrangères en Libye s'est d'abord fait grâce aux activités commerciales et non à l'enseignement.

Mis à part l'école juive, le français était diffusé par les écoles des missions catholiques qui étaient présents sur le territoire avant la colonisation italienne. Bengaïel avance que

(...) en 1876, des religieuses françaises qui dirigeaient une école à Tripoli, enseignaient dans cette langue. (Bengaïel (1987 : 35)

De plus, les habitants du Fezzan ne sont pas étrangers à la diffusion du français en Libye : poussés par des raisons économiques, ils vinrent massivement s'installer à Tripoli et Benghazi,

ce qui a donné lieu à un accroissement des Libyens francophones dans ces villes stratégiques (Lafrance 1968 : 39). Certes, les troupes françaises ont quitté le Fezzan en août 1955, mais le traité de bon voisinage et la convention de coopération économique et culturelle entre la Libye et la France étaient toujours en vigueur.

Cette convention<sup>11</sup> met l'accent sur le domaine culturel (Shalluf :422) :

- **Article (2)** : dans le cadre de son programme scolaire, le gouvernement libyen encouragera l'enseignement de la langue française dans les établissements d'enseignement libyens.
- **Article (3)** : le gouvernement français accordera des bourses annuelles à des étudiants libyens désireux de poursuivre et de compléter leurs études dans des établissements d'enseignement ou de recherche scientifique.

C'est d'ailleurs cette convention culturelle qui a donné naissance à Tripoli au Centre culturel français en 1955, et à l'inauguration de l'école franco-libyenne. Quant à l'enseignement public, ce n'est qu'une dizaine d'années après l'Indépendance que la langue française pénètre le système éducatif libyen. Cela n'est pas fortuit et est à replacer dans un contexte économique : c'est en 1960 que fut découvert le pétrole, en raison des retombées commerciales et économiques évidentes, l'État avait choisi de miser sur un développement plus important des langues étrangères.

Les jeunes Libyens purent alors débiter l'anglais dès le cycle préparatoire, et le français au cycle secondaire, et ce dans la totalité des écoles publiques du pays. Dans les années qui suivirent, le français gagna encore en poids : en 1967, le gouvernement libyen fit en sorte que son enseignement se fasse à partir du cycle préparatoire en réponse à la ligne de conduite française dans la guerre israélo-arabe de juin. La France a opté pour le non-alignement ce qui engendra des relations franco-arabes positives dans beaucoup de domaines et particulièrement au niveau culturel (Hazan 2001 : 43).

Or, la révolution du 1er septembre 1969, représente un tournant dans l'enseignement des langues étrangères : le nouveau régime se base sur des principes nationalistes arabes, et veillait à ce que l'apprentissage des langues étrangères ne se fasse pas au détriment de l'arabe

---

<sup>11</sup> Se référant aux accords entre la France et la Libye dans les domaines de l'enseignement et la culture.

pour ce qui est de l'enseignement du primaire. Afin d'éradiquer tout risque, les domaines importants que sont l'administration, l'éducation et les domaines culturels ont été arabisés dans leur ensemble et ce davantage que dans les quatre autres pays de l'UMA (Union du Maghreb Arabe) (Trabelsi 2016 :135-143). Néanmoins, l'anglais demeure bien évidemment le levier des échanges internationaux, ce qui donne à cette langue une meilleure place dans le système scolaire. Il est encore enseigné à l'université et peut même être une langue d'enseignement en tant que telle pour les élèves de la section anglaise au lycée.

De plus, toutes les universités proposant des filières littéraires comprennent un département d'anglais qui comporte de nombreux étudiants. Dans de nombreux cursus universitaires (médecine, pharmacie, etc.), l'enseignement se fait dans cette langue. À contrario, les autres langues étrangères, qui ont jadis été très présentes comme le français et l'italien, ont désormais été rayées de l'enseignement fondamental. Ceux qui désirent les apprendre doivent se tourner vers les instituts privés ou les universités. Certes, la situation du français est meilleure de celle de l'italien, sans toutefois être comparable à celle de l'anglo-américain.

Dès que la langue française fit son entrée dans le système scolaire libyen s'est posé la question des professeurs devant assumer cet enseignement. Les Libyens ont donc tout naturellement demandé des professeurs qualifiés, d'abord à la France, à d'autres pays ensuite. Comme les cours étaient dispensés par des professeurs étrangers, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement fonda l'École Normale Supérieure (ENS) pour former des enseignants capables d'éponger le déficit qui les frappait au sein des écoles secondaires ; elle deviendra par la suite une faculté de pédagogie. Ainsi, une centaine de professeurs français exercent dans les écoles libyennes. Quant à la faculté de pédagogie, elle est placée sous le patronat de l'U.N.E.S.C. O et forme à son commencement une vingtaine de futurs professeurs du français (Bouttemont 2009 :16-18). Notons que la totalité des enseignants du département avait la nationalité française.

Les relations de la France et de la Libye étaient au beau fixe et la Libye a même voulu renforcer l'enseignement du français. En 1968, le ministère de l'Éducation propose au parlement un projet de loi en faveur de dispense de cours de français pour les cycles préparatoire et secondaire, ce qui équivaut au total à six ans d'études. S'il avait été mené à terme, ce projet aurait pu sonner le glas de l'hégémonie de la langue anglaise, mais il n'est pas allé au-delà d'une année de durée de vie. Effectivement, la révolution de 1969 réduit la loi à néant au profit

d'une arabisation forcée de toutes les institutions libyennes. L'apprentissage du français est, toutefois maintenu pour le cycle secondaire, soit pour un cycle d'études qui s'étale sur trois ans. Les partenariats se font plus rares, mais ne sont pas morts pour autant : en 1970, toute une classe venant de la faculté de pédagogie fut envoyée à Paris pour perfectionnement.

L'amitié franco-libyenne a continué sous Giscard d'Estaing. Elle fut scellée en 1976, après la venue du premier ministre Chirac en Libye pour signer un accord culturel prometteur entre les deux pays suite auquel l'enseignement du français prit du poids dans l'enseignement public libyen. Dans tous les établissements secondaires et supérieurs, l'apprentissage a continué jusqu'au milieu des années 80. S'ensuit un passage de tension politique au sujet du Tchad qui aboutit une suppression totale et soudaine pour deux ans de l'enseignement des langues étrangères (Dalle 2016 :13). À l'issue de cette période, seul l'anglais est réintroduit dans le cursus scolaire et universitaire. Cette suppression dure deux ans, au bout desquels le français est rétabli dans sa situation antérieure.

Mais, après le bombardement américain à Tripoli et Benghazi en avril 1986, le gouvernement libyen réitère son interdiction. Les enseignants touchés par ce chômage forcé ont été envoyés vers d'autres matières, principalement le sport ou les arts plastiques. Aucune solution de repli n'a été proposée aux professeurs des universités qui sont demeurés sans emploi. Il fallut attendre 1988-1989 pour que la langue française fasse sa réentrée dans l'enseignement supérieur, un « Centre d'enseignement des langues » à Tripoli fut même inauguré avec de nouveaux objectifs : la formation de traducteurs qui soient en mesure d'apporter les acquis technologiques vers la langue arabe, dans l'espoir de promouvoir des avancées scientifiques et industrielles. La formation d'enseignants n'est donc plus la préoccupation majeure. En 1990, ce Centre est nommé Faculté des langues et varie ses compétences : mis à part l'anglais et le français, il offre des cours de russe, d'espagnol, et d'hébreu. Quatre ans plus tard, la Faculté étend ses formations à l'allemand et l'italien (Benelimam 2013 :44).

#### 1.2.5 Situation actuelle

En vérité, l'enseignement de la langue française est en crise pour plusieurs raisons dont principalement le manque de moyens matériels et humains et l'absence de directives claires concernant les buts poursuivis. Nous ne pouvons que déplorer que l'apprentissage du français en Libye souffre de ressources humaines insuffisantes qui induisent une formation inadaptée

des enseignants et qui se reflète sur les supports pédagogiques et didactiques employés, des programmes surchargés, tout comme les salles de classe. Il en résulte des cours souvent peu organisés au niveau de la méthodologie et du contenu. Il y a donc une ambivalence patente entre un discours institutionnel ambitieux et la réalité du terrain qui est beaucoup moins reluisante.

Toutefois, plusieurs décisions ont tenté de développer une politique d'élargissement de cet enseignement. La première réside dans l'idée de « décentralisation du savoir » (Bisquay 2011 : 241) proposée par Kadhafi, à tout le territoire libyen. La seconde consiste de s'appuyer sur la création de départements de français dans d'autres villes, notamment à Zawia, Zouara, Yefren et Garian. Mais tout cela ne calme pas le mécontentement et l'inquiétude du corps enseignant et des étudiants qui craignent pour leur avenir, souvent avec raison : il n'y a pas de matériel pédagogique, de bibliothèque, de laboratoire de langues. Les conditions sont donc loin d'être optimales et la poursuite de l'enseignement se pose, les compromis trouvés s'essouffent vite. Les enseignants éprouvent parfois des difficultés à avoir accès à des ouvrages de référence, qui pourraient être d'une grande aide, comme les guides pédagogiques en supplément des méthodes qui sont, pour la plupart, des anciennes éditions. Sans appui sur des outils de référence, les professeurs sont donc dans le flou, ce qui débouche sur un manque d'homogénéité des pratiques pédagogiques. Une coordination adéquate semble nécessaire pour éviter que chacun parte dans une direction qui lui est propre, sans concertation avec ses collègues, et sans appréhension claire des buts qui doivent être poursuivis.

Le « comité général de l'enseignement » ne doit pas prendre cette situation à la légère et assumer ses responsabilités afin de rassembler des conditions propices à la bonne diffusion du savoir. Si tel n'est pas le cas, cet état va se détériorer de plus en plus jusqu'à ce que les nouvelles générations et les jeunes fraîchement diplômés ne soient plus en mesure de traduire ou d'enseigner convenablement.

Cet état de fait appelle aussi le développement des recherches universitaires visant à améliorer la situation de l'enseignement-apprentissage du français en Libye. Les résultats obtenus de ces recherches constitueront le meilleur levier sur lequel le « comité général de l'enseignement » pourrait s'appuyer afin de remédier à la situation problématique de l'enseignement-apprentissage du français en Libye.



### 1.2.6 Programme, méthode et méthodologie employées

Le programme suivi et les supports utilisés ont connu une évolution. Quand nous étions étudiantes, la formation débutait par l'utilisation de la méthode *Le Nouveau sans frontières* (Girardet et Plum-De-Vries 1993), et ce pendant deux ans. Concernant les deux dernières années (en Libye, une licence s'obtient en quatre ans) l'enseignant n'a recours à aucun manuel précis. Les activités dispensées au sein de la classe changent donc du tout au tout.

Dans la première période évoquée, le professeur s'appuie sur la progression du manuel, alors que, dans la seconde, il peut choisir des tâches et exercices qu'il estime adaptés au niveau des apprenants. Il arrive que les scénarios didactiques en pâtissent. Le recours à une méthode est très important et sécurisant pour les apprenants (Neves 2015 : 37). En effet, ces derniers peuvent y voir plus clair dans la progression pédagogique, et surtout, ils ont plus de facilités à revoir la leçon ou à s'entraîner une fois chez eux. Les méthodes de langues ont en outre l'avantage d'explicitement clairement les objectifs et les buts à atteindre une fois la leçon accomplie, car leur structure est bien définie et a été finement étudiée par des spécialistes.

Depuis 2016, la réforme de la formation en langue française a conduit à une nouvelle organisation du programme. Le nouveau programme a été conçu par une équipe d'enseignants travaillant à l'université de Tripoli sous la direction de Hamed Abuhadra et la coordination d'Emmanuelle Samson. Ce programme est utilisé, désormais, dans toutes les universités libyennes.

Dans « le curriculum de la licence de la langue française », le comité de rédaction du programme définit un parcours d'enseignement de huit semestres qui durent 41 semaines chacun, soit 230 heures par semaine. La nouvelle organisation du programme vise à :

Assurer une meilleure *adaptation* à une époque où l'enseignement des langues étrangères est largement développé par une approche actionnelle favorisant plutôt l'implication et la responsabilisation des étudiants dans l'opération de l'apprentissage. (Curriculum de la Licence de langue française 2016 : 2)

Dans l'objectif de faire acquérir à l'apprenant des compétences opérationnelles, voire professionnelles, les concepteurs du nouveau programme se focalisent sur la communication orale et écrite dans différentes situations de la vie quotidienne. C'est pour cette raison qu'ils donnent la priorité aux modules d'expression et de compréhension. Le programme comporte un ensemble d'outils pratiques, de structure et de vocabulaire utiles que les apprenants pourront exploiter d'une manière plus autonome, pour comprendre et se faire comprendre

par des personnes de langue française. Les deux premières années consacrées à l'apprentissage des connaissances de base (vocabulaire, grammaire, conjugaison), la troisième et surtout la quatrième année étant beaucoup plus pointues (linguistique, traduction, analyse grammaticale, phonétique...). Pour plus de détails sur les différents modules, (cf. annexe 1, p 300).

Selon la politique de l'enseignement du français suivi en ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'apprenant libyen du français doit apprendre à l'université les modules suivants pour atteindre des objectifs précis en 8 semestres.

### En premier semestre

Nom de module	Niveau CECRL	Volume horaire	Objectif général	Supports d'apprentissage
Expression écrite 1	A1/A2.1	24 heures	Copier et produire des mots et des énoncés brefs et simples.	Expression écrite 1, Collection compétences, Clé International
Lecture et compréhension écrite 1	A1/A2.1	24 heures	Lire et comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples.	Compréhension écrite 1, Collection compétences, Clé International Documents authentiques, semi-authentiques ou didactisés.
Grammaire 1	A1/A2.1	48 heures	Avoir un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Manuel Méthode FLE cahier d'exercices
Compréhension orale 1	A1/A2.1	24 heures	L'acquisition de stratégies d'écoute.	Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 1. Michèle Barféty et Patricia Beaujouin. Clé International. Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.
Expression orale 1	A1/A2.1	24 heures	Produire d'énoncés à l'oral dans des situations de communication.	Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.
Phonétique 1	A1/A2.1	24 heures	Distinguer et d'opposer les voyelles orales du français standard.	Pierre Léon, prononciation du français standard, Didier phonétique progressive du français Clé international. La phonétique aujourd'hui. PUG

### En deuxième semestre

Nom de module	Niveau CECRL	Volume horaire	Objectif général	Supports d'apprentissage
Expression écrite 2	A2+	24 heures	Écrire des énoncés simples et brefs.	Expression écrite 1, Collection compétences, Clé International
Lecture et compréhension écrite 2	A2+	24 heures	Lire et comprendre un texte de type injonctif.	Compréhension écrite 2, Collection compétences, Clé International Documents authentiques, semi-authentiques ou didactisés.
Grammaire 2	A2+	48 heures	Utiliser des structures grammaticales simples correctement, tout en commettant encore des erreurs élémentaires.	Cahier d'activité du manuel FLE Grammaire Progressive du Français/ niveau débutant Pour l'évaluation : Grammaire / Tests CLE
Compréhension orale 2	A2+	24 heures	L'acquisition de stratégies d'écoute.	Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 1. Michèle Barféty et Patricia Beaujouin. Clé International. Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.
Expression orale 2	A2+	24 heures	Produire d'énoncés à l'oral dans des situations de communication.	Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.
Phonétique 2	A2+	24 heures	Distinguer et d'opposer les voyelles orales du français standard.	Pierre Léon, prononciation du français standard, Didier phonétique progressive du français Clé international. La phonétique aujourd'hui. PUG

### En troisième semestre,

Nom de module	Niveau CECRL	Volume horaire	Objectif général	Supports d'apprentissage
Compréhension et Expression écrites 1	B1.1	48 heures	Comprendre et produire un texte de type descriptif.	Expression écrite 2, Collection compétences, Clé International
Grammaire 3	B1.1	48 heures	Maîtriser les structures de la phrase simple.	Cahier d'exercices du manuel de français général <i>Grammaire Progressive du Français/ niveau débutant</i> (avec 400 exercices). Pour l'évaluation <i>Grammaire/TestsCLE</i>
Découverte de la littérature	B1.1	24 heures	Se familiariser avec la lecture en langue étrangère	Textes choisis par l'enseignant

Compréhension et expression orales 1	B1.1	48 heures	Comprendre et produire un texte de type descriptif.	Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 1. Michèle Barféty et Patricia Beaujouin. Clé International. Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.
Phonétique 3	B1.1	24 heures	Maîtriser le rythme et l'intonation de la phrase française.	Pierre Léon, prononciation du français standard, Didier phonétique progressive du français Clé international. La phonétique aujourd'hui. PUG

#### Le quatrième semestre,

Nom de module	Niveau CECRL	Volume horaire	Objectif général	Supports d'apprentissage
Compréhension et Expression écrites 2	B1.2	48 heures	Comprendre et produire un texte de type narratif.	Compréhension écrite 2, Clé International : unité 4 L'exercisier : manuel d'expression française, PUG
Grammaire 4	B1.2	48 heures	Maîtriser les structures de la phrase complexe.	Grammaire Progressive du français / niveau intermédiaire (avec 400 exercices)
Textes et genres littéraires	B1.2	24 heures	Se familiariser avec la Lecture de différents textes littéraires.	Découverte, Clé International (35 titres)
Compréhension et expression orales 2	B1.2	48 heures	L'acquisition de stratégies d'écoute.	Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 1. Michèle Barféty et Patricia Beaujouin. Clé International. Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.
Phonétique 4	B1.2	24 heures	Distinguer entre les consonnes et les voyelles dans le système écrit et parlé.	Pierre Léon, prononciation du français standard, Didier phonétique progressive du français Clé international. La phonétique aujourd'hui. PUG

#### En cinquième semestre

Nom de module	Niveau CECRL	Volume horaire	Objectif général	Supports d'apprentissage
Compréhension et Expression écrites 3	B1.3	48 heures	Comprendre et produire un texte de type explicatif.	Compréhension écrite 2, Clé International : unité 3 L'exercisier : manuel d'expression française, PUG
Grammaire 5	B1.3	48 heures	Maîtriser les structures de la phrase complexe.	Grammaire Progressive du français / niveau intermédiaire (avec 400 exercices)

Littérature 1	B1.3	48 heures	Se familiariser avec la Lecture de textes littéraires à difficulté moyenne. Connaître quelques outils de l'analyse littéraire.	Littérature progressive du français : Avec 600 activités, niveau intermédiaire.
Compréhension et expression orales 3	B1.3	48 heures	L'acquisition de stratégies d'écoute.	Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 1. Michèle Barféty et Patricia Beaujourn. Clé International. Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.
Phonétique 5	B1.3	24 heures	Faire des exercices de transcription phonétique en se basant sur une lecture modèle ou un enregistrement sonore.	Pierre Léon, prononciation du français standard, Didier phonétique progressive du français Clé international. La phonétique aujourd'hui. PUG

**En sixième semestre,**

<b>Nom de module</b>	<b>Niveau CECRL</b>	<b>Volume horaire</b>	<b>Objectif général</b>	<b>Supports d'apprentissage</b>
Compréhension et Expression écrites 4	B2.1	48 heures	Comprendre et produire un texte de type argumentatif.	Compréhension écrite 2, Clé International : unité 4 L'exercisier : manuel d'expression française, PUG
Syntaxe 1	B2.1	48 heures	Utiliser de manière plus automatique les règles grammaticales et syntaxiques apprises.	Grammaire Progressive du français / niveau intermédiaire (avec 400 exercices)
Littérature 2	B2.1	48 heures	Découvrir le côté esthétique de la langue par la lecture et la compréhension de textes littéraires assez complexes.	Littérature progressive du français : Avec 600 activités, niveau intermédiaire.
Compréhension et expression orales 4	B2.1	48 heures		Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 1. Michèle Barféty et Patricia Beaujourn. Clé International. Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.
Phonétique 6	B2.1	24 heures	Maîtriser les aspects théoriques Fondamentaux de la phonétique française.	Georges Mounin, Dictionnaire de linguistique, Larousse

				Christian Baylon, Paul Fabre, Initiation à la linguistique, Nathan, 1979
Méthodologie de la recherche 1	B2.1	24 heures	Identifier la pertinence de l'activité de recherche en sciences humaines et les outils nécessaires à sa réalisation	GUIDERE (Mathieu), Méthodologie de la recherche, Paris : ellipses, 2004. Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris : éd. Dictionnaires Le Robert, 2009.
Initiation à la linguistique	B2.1	24 heures	Maîtriser les concepts fondateurs de la linguistique et sa terminologie.	F. de Saussure, <i>Cours de linguistique générale</i> . G. Mounin, <i>Clés pour la linguistique</i> .
Initiation à la traduction	B2.1	24 heures	Familiarisation et entraînement à la traduction (version)	

**En septième semestre,**

Nom de module	Niveau CECRL	Volume horaire	Objectif général	Supports d'apprentissage
Techniques de l'écrit 1	B2.2	48 heures	Produire un compte-rendu (d'un film ou d'un livre). Produire une synthèse de documents.	Compréhension écrite 2, Clé International : unité 4 L'exercisier : manuel d'expression française, PUG
Syntaxe 2	B2.2	48 heures	S'exprimer clairement et d'une manière plus détaillée en utilisant des phrases plus longues à propos de sujets relatifs à ses domaines d'intérêt	La phrase complexe. De l'analyse logique à l'analyse structurale ;
Traduction 1	B2.2	24 heures	L'étudiant devra maîtriser les techniques de la traduction (version)	
Linguistique 1	B2.2	24 heures	Maîtriser les concepts fondateurs de la linguistique, se familiariser aux sciences connexes, comprendre et analyser les énoncés en se basant sur les rapports paradigmatiques et syntagmatiques	Lyons, Linguistique générale. A. Martinet, Eléments de linguistique générale
Initiation à la didactique du FLE 1	B2.2	48 heures	S'initier à la didactique du FLE.	CUQ (J.-P.) GRUCA, I., 2003 : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de

				Grenoble CUQ (J.-P.) (dir) 2003 : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdifle, CLE International BERARD (E.) : L'approche communicative : théorie et pratiques, Paris, CLE International. CYR (P.) 1998 : Les stratégies d'apprentissage, CLE International. COSTE (D.) et al.
Parcours Français professionnel 1	B2.2	84 heures	Acquérir des savoir-faire langagiers et communicatifs nécessaires dans l'activité professionnelle en milieu francophone	FRANÇAIS DES RELATIONS PROFESSIONNELLES, Carte de visite : Didier Fle Méthode avec vidéo, niveau intermédiaire, pour étudiants et professionnels. + un guide de conversation, 2 cassettes audio, et 2 vidéos. L'utilisation des documents (semi-) authentiques est systématique. LE FRANÇAIS DU MONDE DU TRAVAIL : E. Cloose, PUG. Niveaux B1 ET B2.
Traduction spécialisée 1	B2.2	24 heures	Maîtriser les techniques de la traduction technique.	

#### En huitième semestre,

Nom de module	Niveau CECRL	Volume horaire	Objectif général	Supports d'apprentissage
Techniques de l'écrit 2	B2.3	48 heures	Produire une dissertation	Compréhension écrite 2, Clé International : unité 4 L'exerciser : manuel d'expression française, PUG
Syntaxe 3	B2.3	48 heures	Communiquer en français de façon claire, cohérente, détaillée, structurée et nuancée en évitant au maximum les erreurs	Précis de syntaxe française
Traduction 2	B2.3	24 heures	L'étudiant devra maîtriser les techniques de la traduction (thème)	
Linguistique 2	B2.3	24 heures	Approfondir le module « Linguistique 1 » et fournir d'autres voies de réflexion et d'analyse.	Fuchs C. et Le Goffic P., Les linguistiques contemporaines. Lyons John, La linguistique générale L'interlangue et les

				apprenants, Put, 1995
Initiation à la didactique du FLE 2	B2.3	48 heures	Analyser et concevoir une unité didactique en relation avec des compétences à acquérir	COURTILLON, Janine. - Élaborer un cours de FLE.- Paris : Hachette, 2002.- FLE.
Parcours Français professionnel 2	B2.3	84 heures	Former des cadres polyvalents du tourisme, de l'hôtellerie et des affaires, aptes à s'insérer rapidement dans une entreprise ou une institution intervenant dans le champ du tourisme et des affaires.	LE FRANÇAIS DU MONDE DU TRAVAIL : E. Cloose, PUG. Niveaux B1 ET B2. + documents authentiques fournis par les formateurs.
Traduction spécialisée 2	B2.3	24 heures	Maîtriser les techniques de la traduction technique (version)	
Mémoire de recherche				

Les concepteurs du programme que nous venons de présenter n'ont prévu aucun cours de vocabulaire ni morphologie dérivationnelle. Nous pensons, cependant, que cette approche devrait sa place dans le programme comme une vraie unité d'apprentissage parce qu'elle constitue un élément clé dans la perfection de l'apprentissage du FLE. L'apprenant libyen devrait commencer par déchiffrer et décoder le mot en français en apprenant ce que sont la dérivation, la création des mots, la naissance des mots, la segmentation des mots dans le but de perfectionner la prononciation, etc.

Une approche morphologique serait une nécessité pour comprendre la structure de la langue et les mots qui la composent. Cette connaissance s'acquiert par une familiarisation avec les manipulations grammaticales et la prise de conscience de l'organisation même de la langue. Comme l'a montré Rey-Debove (1984 : 3-19), le lexique du français est essentiellement composé de morphèmes.

Les morphèmes sont les plus petites unités significatives (ou porteuses de sens) de la langue. Pour comprendre le sens des mots ou pour les mémoriser, il semble donc essentiel de se familiariser dès la première année d'apprentissage avec le sens des morphèmes qui président à la composition des mots.

Pour toutes ces raisons, il nous a semblé pertinent de réfléchir à l'apprentissage et à la compréhension de la morphologie dérivationnelle en langue française pour des apprenants ayant comme langue première l'arabe. Ces apprenants peuvent ainsi enrichir leur lexique, le



mémoriser de façon consciente, développer une réelle conscience morphologique et comprendre l'histoire de ces mots ainsi que leur appartenance grammaticale. Notre recherche explore une question peu développée n'ayant pas fait l'objet des préoccupations de l'enseignement de la langue française en Libye. Si les enseignants reconnaissent la nécessité d'un apprentissage spécifique de la morphologie dérivationnelle, force est de constater que dans les faits elle demeure le parent pauvre au profit de la grammaire et de la phonologie. À notre connaissance, il n'existe pas de travaux universitaires en Libye portant sur les questions de morphologie dérivationnelle. L'objectif de notre travail est double : il s'agit dans un premier temps de développer la conscience morphologique des apprenants et dans un second temps d'élargir les stratégies permettant d'enrichir le lexique et l'apprentissage de la langue française.

Cet enseignement spécifique nous paraît essentiel quand on replace l'étude de la langue française dans le système universitaire libyen. Le français est une discipline qui gagne du terrain, il arrive en seconde position après l'anglais et tend même à l'emporter sur l'anglais. Cet engouement s'explique par les contextes social, culturel et politique qui semblent connaître une amélioration entre la France et la Libye.

L'objectif de notre thèse consiste donc à mettre en exergue l'importance d'enseigner la morphologie dérivationnelle du français dans les cours de FLE à l'université libyenne. Pour ce faire, nous passerons au crible les difficultés rencontrées par les apprenants qui, dans le cadre d'une approche comparative entre langue source et langue cible, constituent des obstacles à l'apprentissage de la langue française.



## CHAPITRE 2 : LA LANGUE ARABE : QUELQUES PROPRIETES LINGUISTIQUES SAILLANTES

## 2.1 Présentation générale

L'arabe est une langue qui se trouve dans une évolution tangible et permanente. Comme elle est classée cinquième langue la plus parlée dans le monde, après celui du chinois, de l'espagnol, et de l'anglais. Sa place n'est pas du tout négligeable et mérite une étude soignée et détaillée qui prenne notamment en compte son histoire et sa valeur parmi toutes les caractéristiques que nous allons considérer. La langue arabe a fait couler beaucoup d'encre et le fera sans doute encore. C'est une langue qui évolue dans le temps et la société arabophone ne cesse de prendre du volume et de l'ampleur, élément qui participe sans doute à sa progression.

L'arabe, tout comme l'hébreu, fait partie du groupe de langue dit *sémitique* avec son histoire, sa structure spécifique en morphologie et en orthographe. Elles sont surtout présentes au Proche-Orient, en Afrique du Nord et dans la Corne de l'Afrique. Elles sont comprises dans la famille des langues *chamito-sémitiques*. Le nom viendrait de Sem, fils de Noé. Les langues sémitiques comprennent beaucoup de locuteurs, parmi elles on compte (Dakhliya 2004 : 24) :

- L'arabe (plus de 240 millions) ;
- L'amharique (plus de 90 millions) ;
- L'hébreu (8 millions) ;
- Le tigrigna (6,75 millions) ;

Ces grands pôles linguistiques mis à part, certains pays d'Afrique ont aussi recours à une langue sémitique (Éthiopie, en Érythrée, à Djibouti et en Somalie), tout comme au Proche-Orient (langues néo-araméennes). Une de leurs caractéristiques est la prédominance de racines trilitères, comme c'est le cas de l'arabe.

L'arabe est la langue officielle (parfois unique, parfois non) de 25 États. Tous ces États font bien entendu partie de la Ligue arabe, mais aussi dans quelques États africains (Sansal 2016 : 35) :

- Érythrée ;
- Tchad;
- Somalie.

Cela élève le nombre de locuteurs à près de 538 millions de locuteurs en 2017 (7 millions d'habitants de plus qu'en 2016).

Par ailleurs, l'arabe est la langue officielle de puissants organismes régionaux et internationaux (Thepaut 2017 :8) :

- La Ligue arabe ;
- L'Organisation de la coopération islamique ;
- L'Organisation des Nations unies ;
- L'Union africaine ;
- L'Union du Maghreb arabe.

L'arabe doit incontestablement son rayonnement à l'islam dont il est la langue liturgique, même si, nous l'avons vu, la langue religieuse usitée pour le Coran est bien différente de l'arabe moderne. Sa littérature et sa poésie regorgent d'admirateurs de par le monde. En outre, des savants de toutes nations ont rédigé leurs travaux en arabe, c'est notamment le cas du médecin et philosophe perse *Avicenne*. Désormais, de nombreux médias de tous types (télévision, journaux, radio), notamment via des chaînes connues à l'international, télévision (canaux d'information panarabes, telles *Al Jazeera* ou *Al-Arabiya*. En outre, certaines chaînes étrangères ont une version en langue arabe, c'est notamment le cas de *France 24*, *BBC Arabic Television*, *Russia Today*, *la Télévision centrale de Chine*, *Euronews* ou l'américaine *Al-Hurra*. (Gonzalez 2015 :67).

Nous voyons donc que l'arabe est vraiment une langue internationale, pourtant elle ne reste que peu enseignée, hormis quelques départements universitaires dédiés, en tant que langue étrangère, mais connaît plutôt une postérité religieuse. Cela a bien évidemment des raisons politiques : le monde arabe n'est pas le partenaire commercial privilégié des puissances occidentales. Par ailleurs, la grande distinction qui divise l'arabe littéral et ses versions dialectales peut décourager (voir. *Supra*,34).

### *2.1.1 Apports de la langue arabe*

Un des grands apports de la langue arabe au monde occidental est ses chiffres, encore usités dans la numérotation occidentale. De nos jours, les pays du Maghreb (Tunisie, Algérie, Maroc, Libye, Mauritanie) sont les seuls à avoir recours aux chiffres *arabes* sous forme occidentale ; les autres nations privilégient la graphie indienne :

Les chiffres arabes	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
Le graphie indienne	• ٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩

Figure 2: Les chiffres arabes et la graphie indienne

Les chiffres arabes utilisés actuellement ont été popularisés en Europe par le mathématicien italien *Fibonacci* qui séjourna à Béjaïa en Kabylie au Moyen Âge (Koshy 2018 : 20). En 1202, il publia ses travaux sous le titre *Liber abaci Le livre des calculs*, novateur dans le sens où il était basé sur le calcul décimal alors que le monde occidental en était encore aux chiffres romains. Preuve supplémentaire de l'influence de l'arabe sur cet ouvrage : il est écrit de droite à gauche. Ce système orthographique bien plus rapide mis tout de même plusieurs siècles avant de remplacer totalement la notation romaine. À la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, Florence interdit leur usage aux banquiers.

### 2.1.2 Alphabet arabe et son écriture

Au VII<sup>e</sup> siècle les ambiguïtés de l'absence de signes distinctifs entre les lettres : à cette époque les points n'étaient pas écrits et la structure consonantique était peu claire, surtout si on prend en plus de cela en considération ce qui a déjà été énoncé sur la non-notation des voyelles brèves. On comprend mieux ce flou suscité quand on regarde avec attention la graphie des lettres : si les points ne sont pas écrits, ب [ b ], ت [ t ] et ث [ ṭ ], sont notées de manière identique. Pour ce qui est de la classification de l'alphabet telle qu'on la connaît, il semblerait qu'elle ait été organisée ainsi par commodité, pour rassembler les graphies approchantes au IX<sup>e</sup> siècle. Ce faisant, l'apprentissage et la mémorisation de l'alphabet arabe étaient facilités.

L'importance de l'islam a fait que nombreux furent les pays à l'adopter même s'ils ne possèdent pas une langue sémitique ; c'est notamment le cas du persan.

Voilà pourquoi, des ajouts de lettres supplémentaires ont parfois lieu pour rendre compte d'un son absent de l'arabe. Les diverses langues qu'il sert à noter ont donné lieu à de nombreuses adaptations de l'alphabet arabe à leur système phonologique. De nombreuses lettres ont une graphie approchante رَسم [rasm], mais sont différenciées grâce à des points qui font office de diacritiques : (ب ← ت ← ث ← ن ← ج ← ي). Ces [rasm], sont au nombre de dix-huit.

La difficulté majeure de l'alphabet arabe réside dans le fait que la plupart des lettres se lient entre elles, et elles ont plusieurs graphies, comme nous pouvons le voir dans la liste alphabétique au plus bas :

- Position initiale (liées à la lettre suivante, mais pas la précédente) ;
- Médiane (liées des deux côtés) ;
- Finale (liée à la précédente, mais pas la suivante) ;
- Isolée (absence de liaison).

En outre, six lettres ([w] و, [z] ذ, [r] ر, [d] د, [d] د, [ʾ] ا) ne lient jamais à la lettre suivante, elles sont donc toujours en position isolée. De ce fait, un mot peut comporter plusieurs espaces. Par exemple : حروف [hrwf] « les paroles », le ر [r] et le و [w] ne sont pas liés à la lettre suivante.

Le lecteur fait parfois face à d'épineuses difficultés ; il ne peut lire de manière correcte un mot s'il ne l'a jamais rencontré auparavant : il doit savoir quelles sont les voyelles. Pour l'aider, dans les manuels scolaires à destination des plus jeunes ou dans certaines éditions du Coran on a recours à des signes diacritiques qui constituent une notation vocalique.

L'arabe s'écrit et se lit de droite à gauche avec des voyelles et des consonnes contrairement au français ainsi que l'ordre des pages d'un livre. Pour écrire un mot en arabe, un agencement des consonnes est primordial, les consonnes changent de forme de présentation selon leur position dans le mot (au début, au milieu et ou à la fin).

L'alphabet arabe est ce que l'on appelle un abjad<sup>12</sup>, terme qui renvoie à un système de notation n'écrivant que les consonnes et certaines voyelles longues. Il comporte 28 lettres qui sont des consonnes. L'une d'elles, الهمزة [alhamza]<sup>13</sup>, est considérée par les grammairiens comme une

---

<sup>12</sup> Appelé aussi alphabet consonantique qui ne notant que des consonnes.

<sup>13</sup> « Le terme hamza signifie : Coupe d'aiguillon/d'éperon, pique. La hamza est une occlusive glottale ». (Moussaoui 2019 : 302)

lettre à part. (Moussaoui 2019 : 299). Dans le tableau ci-dessous (Khemakhem 2006 : 23), La présentation des consonnes est différente selon leur position dans le mot avec la transcription correspondante :

Forme	Graphie selon la position			Transcription
	Initiale	Médiane	Finale	
ء	ء, أ, إ, ر, و, ي, ئ, ؤ			'
ب	ب	ب-	-ب	b
ت	ت	ت-	ة, -ت	t
ث	ث	ث-	-ث	t̤
ج	ج	ج-	ج	g̥
ح	ح	ح-	ح	ħ
خ	خ	خ-	خ	ħ
د	د	د, -د		d
ذ	ذ	ذ, -ذ		d̥
ر	ر	ر, -ر		r
ز	ز	ز, -ز		z
س	س	س-	-س	s
ش	ش	ش-	-ش	ʃ
ص	ص	ص-	ص-	ʂ
ض	ض	ض-	ض-	ɖ
ط	ط	ط-		ɬ
ظ	ظ	ظ-		d̥
ع	ع	ع	ع	'
غ	غ	غ	غ	g̥
ف	ف	ف-	ف-	f
ق	ق	ق-	ق-	q
ك	ك	ك	ك	k
ل	ل	ل	ل	l
م	م	م	م	m
ن	ن	ن	ن	n
ه	ه	ه	ه	h
و	و	و, -و	و	w, û
ي	ي	ي-	ي-	y, î

Figure 3: Les consonnes de la langue arabe

- Les lettres de déficience



Les trois lettres suivantes و [w], ي [y] ا [alif] sont à la fois voyelle longues et consonnes selon leur apparition dans le mot. À titre exemple avec la lettre ي [y], comm نسيي [ nasiya ] « il a oublié

» à la fin. Et comme dans جميل [ ġamiilun ] « beau » au milieu.

- **Les voyelles**

Les voyelles qu’elles soient longues ou brèves, jouent un rôle extrêmement important dans l’écriture, la lecture et la compréhension des mots, et de différencier entre les mots contenant les mêmes consonnes. La présence des voyelles brèves n’exclue pas la présence des problèmes et des ambiguïtés au niveau de la prononciation quoiqu’ils existent plusieurs textes qui ne les comportent pas. En effet, On les trouve beaucoup dans les grandes éditions didactiques et le sacré Coran. La voyelle dans le mot arabe précise sa fonction grammaticale même séparément de sa position dans la phrase. Elles n’ont pas juste une fonction sémantique et morphologiques, mais aussi une fonction syntaxique. Il existe deux types :

1. Les voyelles brèves qui se placent sur ou sous la consonne qui les précède. Il arrive que la consonne n’ait pas de voyelle. Il s’agit donc d’une absence de voyelle représentée par une voyelle dite muette. Dans le tableau ci-dessous, les voyelle courtes :

Nom	Voyelle brève	Transcription
[fathatun] فَتْحَة	◌َ	a
[kasratun] كَسْرَة	◌ِ	i
[dammatun] ضَمَّة	◌ُ	u

Figure 4: Les voyelle brèves

2. Les voyelles longues représentent des lettres prolongées réalisées par des voyelles brèves. Dans le tableau ci-dessous, les voyelles Longues :

	Voyelle courtes	Transcription
alif	ā	ā
w	ū	ū

y	ي	ī
---	---	---

Figure 5: Les voyelles Longues

On y trouve aussi des signes complémentaires qui se place sur la consonne :

- Le Šadda « ّ », ce signe représente la succession de deux consonnes similaires géminées. (دّالّ : [ dalla ] « il indique »).
- Le sukūn « ْ », il sert à marquer l'absence des voyelles courtes comme dans لَمْ يَجْلِسْ [ lamyāğlis ] « il ne s'assit pas »).
- Le tanwīn « ً, ٍ, ٌ » signifie littéralement la nunation, située en fin de mot. Il indique le doublement des voyelles comme كِتَابٌ [ kitābun ] « un livre ».

## 2.2 Phonèmes du point de vue articulatoire

La langue arabe est une langue consonantique, elle comporte 28 consonnes, pour besoin de transcription, Les consonnes en arabe se divise en deux groupes, 14 consonnes solaires et 14 consonnes lunaires, le montre dans le tableau suivant :

Consonnes solaires	Consonnes lunaires
ت ث د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ل ن	أ ب ج ح خ ع غ ف ق ك م ه و ي

Figure 6: Classification des consonnes en arabe

On les classe selon plusieurs critères des consonnes articulées avec une vibration des cordes vocales et des consonnes qui n'engendrent pas une vibration des cordes vocales, le franchissement de l'air à travers le conduit vocal donne naissance à d'autres variétés de son en termes d'articulation, l'arabe dispose de 28 phonèmes divisés sur 10 dix catégories. Le tableau ci-dessous montre une classification des consonnes arabes selon leurs modes et lieux d'articulation selon Boukadida (2008).

ء	[alif]	Laryngale occlusive
ب	[ba]	Labiale occlusive sonore
ت	[ta]	Dentale occlusive sourde
ث	[ʔa]	Interdentale émise en insérant le bout de la langue entre les dents ; spirante sourde
ج	[ǧim]	Spirante palatale sonore
ح	[ħa]	Spirante laryngale sourde
خ	[ħa]	Vélaire spirante sourde
د	[da]	Dentale occlusive sonore
ذ	[ða]	Interdentale spirante sonore émise en insérant le bout de la langue entre les dents
ر	[ra]	Vibrante linguale souvent appelée « liquide »
ز	[zay]	Dentale spirante sonore
س	[sin]	Dentale spirante sourde
ش	[šin]	Palatale spirante sourde
ص	[ʂad]	Emphatique ; dentale spirante sourde vélarisée
ض	[ðad]	Emphatique ; inter dentale spirante sonore vélarisée
ط	[ʔa]	Emphatique ; dentale occlusive sourde vélarisée
ظ	[zʔa]	Emphatique; inter dentale spirante sonore vélarisée
ع	[ʿayn]	Laryngale spirante sonore
غ	[ǧayn]	Vélaire spirante sonore
ف	[fa]	Labiodentale spirante sourde
ق	[qaf]	Occlusive arrière-vélaire sourde accompagnée d'une explosion glottale
ك	[kaf]	Palatale occlusive sourde
ل	[lam]	Linguale souvent appelée « liquide »
م	[mim]	Labiale nasalisée
ن	[nun]	Dentale nasalisée
ه	[ha]	Spirante sonore
و	[waw]	Consonne /Voyelle longue vélaire labiale

ي	[ya]	Consonne /Voyelle longue palato-alvéolaire
---	------	--------------------------------------------

Figure 7 : Les phonèmes de l'arabe du point de vue articulatoire

Il y a plusieurs phases de transcription à distinguer d'après (Saidane 2004 : 4) :

1. Repérer les mots : Pour repérer les mots et faciliter leur lecteur, en marquant les pauses et les arrêts, comme d'autres langues, l'arabe fait recours à la ponctuation (les virgules, les blancs, les traits, etc.) ;
2. Le lexique : Les exceptions qui se trouvent en arabe ne sont pas tout le temps gérées par des règles. Le lexique y contribue.
3. L'utilisation des règles : comme nous avons déjà défini les voyelles et les consonnes, les règles mises en routes peuvent résoudre les multiples problèmes de :
  - L'épellation ;
  - La liaison ou non ;
  - La prononciation des géminées ;
  - L'élision en syllabe initiale du mot, en syllabe intérieure du mot, l'élision en finale.

### 2.3 La grammaire arabe

Grâce au livre sacré des musulmans qui est bien le Coran, la grammaire arabe a été érigée au VII<sup>e</sup> siècle après la révélation du Coran. Livres et dictionnaires devaient préserver le Coran et les hadīths des modifications linguistiques croissantes suite à l'accroissement évolutif du califat islamique qui allait de l'atlantique jusqu'à l'océan indien. (Dardour 2008 : 37).

#### 2.3.1 Quelques écoles de grammaires du VII<sup>e</sup> siècle :

Les grandes écoles arabes ont été fondées en Iraq, comme « *al-Basra* », البصرة et « *al-Koufa* », الكوفة. Ces écoles ont donné une grande importance aux études de grammaires arabes tout en doublant leurs efforts en termes de rivalité. Et parmi les figures importantes dans l'histoire de la grammaire arabe *al-Farāhīdī* représente le précurseur d'une approche basée sur la poésie et la versification. Il est aussi le premier auteur d'une théorie du système linguistique dans l'histoire de la grammaire arabe. Il a réuni ses travaux dans un ouvrage intitulé *Kitāb al-'ayn*. Son disciple *Sībawayhi* (m. 796) est devenu par la suite le premier auteur de l'ouvrage sur la

grammaire et la syntaxe intitulé *al-kiāb* « le livre ». Ce livre est considéré comme une référence importante dans la grammaire arabe.

### 2.3.2 Définition de la grammaire arabe :

D'après les pédagogues arabes, la grammaire est un outil qui aide à l'identification des mots en fonction de désinences, terminaisons et composantes par rapport à la morphologie, à la transformation et aux dérivés. Pour parler et écrire correctement, le locuteur doit se référer à la conception des grammairiens

Déterminer la manière de former des phrases et des mots en précisant leurs fonctions est l'objectif principal de la grammaire. D'après IBN-JINNi (s.d.8) (cité par Dardour :2008), dans son ouvrage *caractéristique* définit la grammaire comme suite :

La conception d'un ensemble de règles qui permettent aux arabisants et arabophones d'imiter des arabes de la péninsule arabique dans leur façon de parler et de s'exprimer. IBN-JINNi (s.d.8).

La morphologie de l'arabe avance sur le principe de radicaux et des substantifs verbaux, le plus fréquent à trois consonnes (trilitère) comme نَزَلَ [nazala] « descendre ». Bien évidemment, les voyelles y sont présentes pour former des formes de flexions verbales et nominales aussi en plus des dérivés, des fois par le biais des affixes et d'alternances vocaliques. On retrouve ainsi un rapprochement des langues indo-européennes.

### 2.3.3 L'apparition de la grammaire arabe :

Selon DHAYF (1991 :11), Les arabes ont décidé de construire une grammaire arabe pour les trois raisons suivantes :

1. Pour préserver la langue de l'islam en l'occurrence la langue du livre sacré (le Coran)
2. Pour répondre aux besoins des nouveaux convertis à la religion de l'islam
3. Créer une identité nationale et une union des pays arabes.

Al-Suyūṭī partage que « *L'expansion de l'islam a permis aux nouveaux convertis d'être de nouveaux locuteurs arabisants. De plus, on a remarqué l'utilisation de la langue arabe avec des accents variés et divers. Néanmoins, de crainte qu'elle ne perde de son authenticité, les savants*

de l'époque ont assigné des règles pour éviter les erreurs phonétiques et linguistiques pour fixer des normes d'usage d'une bonne prononciation ».

## 2.4 Syntaxe (types des phrase)

Il y a deux types de phrase en arabe, une phrase nominale et une phrase verbale.

- 1- La phrase nominale commence par un substantif comme son nom l'indique suivi d'un adjectif. Elle ne contient pas de verbe. Elle sert à exprimer le verbe *être*. Dans une phrase nominale affirmative, on distingue deux éléments essentiels :

Le sujet *mubtada'* + l'attribut *ḥabar*

Le sujet *mubtada'* se met au cas sujet défini. L'attribut *ḥabar* se met le plus souvent au cas sujet indéfini. Exemple :

الأستاذُ مشهورٌ «Le professeur est réputé»

- 2- La phrase verbale, au contraire, contient un verbe qui occupe généralement la tête de la phrase. Sauf que, le verbe peut occuper n'importe quelle place dans la phrase puisque l'arabe est une langue casuelle et donc elle fait recours aux cas pour identifier les fonctions de chaque élément dans la phrase. Ce système est totalement différent du français et nous rappelle le système syntaxique latin, qui est, lui aussi, casuel. La phrase verbale nous servira à exprimer tous les verbes en dehors du verbe *être*.

Dans une phrase verbale de base, l'ordre des éléments est le suivant :

Verbe « procès » + Sujet « agent » + Complément. Exemple :

يكتبُ رشيدٌ جُملةً «Rachid écrit une phrase»

### 2.4.1 La séparation de la morphologie et la syntaxe

Les premiers philologues arabes du VII<sup>e</sup> siècle ne séparaient pas la syntaxe et la morphologie, la seconde étant partie intégrante de la première. Selon'Abd al-Ḥamīd (Cité par dardour 2008 : 4), al-Ru'āsī (mort en 802) fut le premier savant à opérer une séparation entre les deux. Au fil du temps, ces disciplines sont devenues des sciences reconnues qui ont fait l'objet de

recherches ayant donné à un nombre important d'ouvrages. La morphologie sert à comprendre l'origine des mots et les affixes ajoutés à leurs racines. Grâce à elle, on peut distinguer les mots étrangers faisant désormais partie de l'arabe.

Effectivement, la morphologie analyse les variations des mots au sein d'une même phrase par rapport à la racine, alors que la syntaxe se concentre sur la place des mots dans la phrase, ce qui a trait à l'étude descriptive des relations existantes entre les unités linguistiques.

## 2.5 La morphologie en arabe

D'abord, la morphologie permet la description des règles régissant la structure interne des mots (unités lexicales) d'une langue. Pour les grammairiens, elle est l'étude des formes des mots (flexion et dérivation) considérés isoément, détachée du contexte et l'analyse se porte essentiellement sur la nature et les variations que les mots peuvent subir dans le processus de formation.

Plusieurs tentatives de recherches ont abordé l'aspect morphologique de la langue arabe, perçue comme très complexe en comparaison des autres langues. La difficulté de l'analyse morphologique de cette langue est due à la complexité de sa structure. En fait, plusieurs approches d'analyse ont été parcourues en vue de montrer les enjeux de la formation des mots dont certaines relèvent du courant structuraliste ainsi que d'autres tenant des écoles linguistiques arabes une référence pour toute sorte d'analyse.

L'arabe est une langue dérivationnelle et flexionnelle. Morphologiquement, l'arabe est une langue complexe qui possède des caractéristiques bien particulières par rapport aux autres langues. À signaler que les notions de lettre capitale et lettre minuscule n'existent pas, son écriture est monocamérale. La langue arabe est une langue semi-cursive dont la plupart des lettres s'attachent entre elles.

### 2.5.1 Le lexique de l'arabe :

Selon la grammaire traditionnelle, le lexique de la langue arabe ne connaît que trois sous-ensembles qui sont les verbes, les noms et les particules (Kouloughli, 1991). Dans leur ensemble, les verbes de cette langue sont formés surtout sur des radicaux de trois consonnes comme l'exemple حَرَجَ [haraja], « sortir » et quelques verbes de quatre consonnes comme : زَلَزَلَ [zalzala] « secouer ».

Concernant la question des pronoms personnels, ils sont inclus dans le verbe, c'est-à-dire ils font morphologiquement part de la structure du mot. Quant aux noms, les substantifs arabes sont de deux catégories. Soit dérivés de la racine verbale ou non tels que les noms propres et les noms communs. La morphologie des noms arabes relève de plusieurs opérations : Le système morphologique des noms arabes distingue des sous-catégories : des noms primitifs qui sont des noms non rattachés à une racine verbale ; des noms dérivés ou déverbaux, dérivés à partir d'une racine verbale (Mesfar, 2008). Pour les particules, il concerne les mots outils comme les conjonctions de coordination et de subordination. Elles consistent à situer les événements et les objets par rapport au temps et l'espace. En réalité, la particule est tout ce qui n'est ni un verbe ni un nom et qui n'a de sens que dans une phrase construite.

### 2.5.2 Structure du mot en arabe

Les langues *sémitiques*, tel que l'arabe, partent presque du même principe de formation des mots. « Quand on veut tirer un mot d'un autre mot, on ajoute rarement au radical du premier un préfixe ou un suffixe : on préfère en général remonter à la racine et en tirer, sur le modèle d'un schème connu, un autre mot dont le radical sera tout différent de celui du premier mot ». Pour Cohen (1970, 48), « la plus grande partie, et de loin, du vocabulaire se définit en effet par le croisement d'une racine et d'un schème ». Tout mot est analysé selon ces deux systèmes et appartient à chacun d'eux. »

Selon le constat de Cantineau (1950, b), « Chaque mot a sa racine et son schème ; on pourrait comparer le vocabulaire à un tissu dont la trame serait l'ensemble des racines attestées dans la langue, et la chaîne serait l'ensemble des schèmes existants ». En arabe, les mots sont en grande partie construits d'une agglutination de morphèmes lexicaux et grammaticaux. En arabe, toute une proposition pourrait se représenter en un mot.

- Le corps schématique représente la base du mot, radical ;
- Les enclitiques sont des pronoms personnels ;
- Les préfixes et suffixes expriment des traits grammaticaux : la personne, le nombre, le mode du verbe, le genre, les fonctions de noms, ...

Par exemple, dans le mot يَفْهَمُونَهُ [yafhamūnahu] qui comporte toute la proposition : Ils le comprennent. Les lettres ف/ه/م [f-h-m] constituent le radical, le هُ [hu] final le le pronom



personnel « le », enfin le préfixe يَب [ya] et le suffixe وَن [ūn<sup>a</sup>] représentent la conjugaison du verbe à la troisième personne du pluriel.

### 2.5.3 *Éléments essentiels de la morphologie du mot arabe*

Al Hajjar /2010) a une approche semblable à celles de Cantineau et Cohen. Selon lui, la langue arabe a une morphologie riche et différente par rapport aux langues occidentales. L'analyse morphologique d'un mot consiste principalement à déterminer la structure générale de ce mot, s'il existe, et les autres éléments utilisés pour construire ce mot (les affixes, les modèles...).

Les parties sur lesquelles s'appuie l'analyse morphologique d'un mot en arabe sont la racine dont les verbes formés de trois à cinq lettres consonnes (le plus souvent trois) qui représentent une notion bien définie, le schème qui représente une forme ou modèle général composé de trois consonnes, il sert à montrer les formes dérivées à partir d'une racine ou d'extraire cette dernière à partir d'un mot, les affixes (préfixes et suffixes) pour accorder aux mots des éléments syntaxiques. Il est à noter que à chaque racine correspond à un champ sémantique et à l'aide de différents schèmes, on peut générer une famille de mots appartenant à celui-ci. Le schème joue un rôle très important dans le processus de génération des formes dérivées à partir d'une racine.

Pour former une famille de mots, on pourrait, à partir d'une racine et des schèmes, générer une famille de mots appartenant à ce champ sémantique, par exemple la racine ك / ت / ب [k - t - b] peut engendrer autour de la notion de l'« écriture » plus d'une dizaine de mots tels que كِتَاب au sens de « livre », كُتَّاب [kuttāb] « écrivains » (au pluriel), كَتَبَ se rapportant au verbe « écrire » et, le même graphème avec un voyellisation différente : كُتُب [kutub] donne le sens de « livres » (au pluriel)<sup>14</sup>, مَكْتَب « bureau », كَاتِبَة « secrétaire », مَكْتَبَةٌ « bibliothèque », كِتَابَة « écriture », et plusieurs d'autres mots.<sup>15</sup>

Les préfixes de l'arabe sont soit des préfixes nominaux (réservés aux noms et aux adjectifs, soit des préfixes verbaux et généraux (utilisés indépendamment du type des mots). Pour ce qui

<sup>14</sup> À savoir qu'en arabe un seul graphème peut cacher plusieurs différents phonèmes car la prononciation des mots dépend de leur voyellisation absente de la majorité des textes écrites (voir *supra*, p.62)

<sup>15</sup> Le chapitre 4.2. « Morphologie dérivationnelle en arabe » traite plus amplement de cette question et donne notamment une liste plus longue des dérivations de la racine ع / ل / م [‘-l-m]

concerne les suffixes, ils sont de deux types : suffixes verbaux et suffixes nominaux. Les suffixes verbaux dépendent de la transitivité et de la personne conjuguée. Les suffixes nominaux indiquent la flexion casuelle du nom (nominatif, accusatif, et génitif), le genre (masculin et féminin), le nombre (singulier, duel et pluriel), etc. (Al Hajjar 2010). Quant au stem, il est le résultat de la dérivation d'une racine.

#### *2.5.4 Le mot arabe : identification de la racine*

Nombreuses méthodes d'extraction de la racine à partir des mots arabes peuvent être répertoriées :

##### 1- L'analyse morphologique

Selon Chen et Gey (2002), elle s'opère par l'élimination des affixes, c'est-à-dire éliminer les affixes pour trouver le radical qui est vérifié dans un dictionnaire principal.

##### 2- La génération systématique

D'abord, elle consiste à construire un dictionnaire global qui contient la plupart des mots arabes et leurs racines. Puis, à partir d'une recherche dictionnaire, on extrait la racine d'un mot.

##### 3- la transcription (la traduction)

À partir de construction de trois listes (modèles, préfixes et suffixes) on peut créer une liste de racines possibles.

##### 4- la position des lettres

Elle sert à trouver la racine d'un mot sans recourir à une table de racines, d'une liste de schèmes ou d'une liste de préfixes ou de suffixes des mots arabes. Il s'agit d'identifier les lettres composant la racine.

- **Le verbe**

En arabe, les verbes se classent selon le nombre et la nature des consonnes de leurs racines et en référence de leurs schèmes (El-Dahdeh, 1999).

En fonction du nombre des consonnes de la racine, nous distinguons des verbes *trilitères*, de trois consonnes, ou des verbes *quadrilitères*, de quatre consonnes. En suite à la nature des consonnes, nous catégorisons des verbes sains (صحيح), ou réguliers non formés par des lettres défectueuses.

Ou bien des verbes défectueux (معتل), irréguliers contenant deux lettres défectueuses qui causent une non constance de la racine dans leur état conjugué.

Il est à noter que c'est au recours au schème et au nombre de consonnes que le verbe prend sa structure verbale. On distingue donc des verbes nus, formés seulement par les consonnes de leurs racines et des voyelles brèves, et des verbes augmentés, dérivés de trois consonnes de la racine par le biais de la modification des voyelles et par redoublement de la troisième lettre de la racine. Aussi, cette opération se fait par adjonction et parfois par intercalation d'affixes. Egaleme nt aux verbes nus, les verbes dérivés se conjuguent avec les mêmes préfixes et suffixes. Les verbes *trilitères* peuvent être augmentés au maximum par trois lettres comme dans « خَرَجَ / اسْتَخْرَجَ » il est sorti / il fait sortir, ou il extrait » et les verbes *quadrilitères* par deux lettres comme dans « أَسْتَلْهِمَ / أَلْهِمَ » il a inspiré / il s'inspire de ... » ou encore dans « نَطَقَ / اسْتَنْطَقَ » il a parlé / il fait parlé quelqu'un / au sens de forcer quelqu'un de dire dans un interrogatoire à titre d'exemple ». Pour rappel, la longueur maximale d'un verbe en arabe ne dépasse pas six lettres, « اسْتَجِدَّ » se secourir ». <sup>16</sup>

- **Le nom**

En arabe, les noms regroupent les substantifs, les adjectifs, les pronoms et d'autres noms invariables (Blachère *et al*, 1975). Les substantifs et les adjectifs prennent leur origine d'un mot d'ordre verbal ou encore d'un ordre nominal. Le tableau qui suit montre la nature des mots en arabe avec des exemples équivalents en français.

Catégorie	Dérivation	Conjugaison	Sous-catégorie	Exemples	
				Français	Arabe
				avant	قَبْلَ
				après	بَعْدَ

<sup>16</sup> Le chapitre 4.2.1.1 sur Le système de dérivation des verbes contient des exemples pour chaque forme dérivée p.109

Nom	Dérivationnel irrégulier	Non conjugable	Adverbe	où	أَيْنَ
				ici	هنا
			Nom de voix	ah!	آه!
			Nom de verbe	ouf	أُفٍّ
			Pronom Personnel (affixé ou isolé)	moi	أَنَا
				lui	هُوَ
				elle	هي
			Pronom interrogatif	quand	مَتَى
		Pronom conditionnel	Lorsque, si	إِذَا	
		Pronom allusif	ou	أَمْ	
			c'est-à-dire	أَيَّ	
		Conjugable	Pronom relatif	qui	الذي
			Nom de nombre	un	وَاحِدٌ
	deux			اِثْنَانِ	
	Pronom démonstratif		celui-ci	هَذَا	
			celle-ci	هَذِهِ	
	Nom propre		Mohamed	مُحَمَّدٌ	
			Laila	لَيْلَى	
		Karim	كَرِيمٌ		
Paris		بَارِيسٌ			
Nom commun	feuille	ورقة			
Dérivationnel régulier	Conjugable	Masdar (source)	le travail	العملُ	
		Participe actif	conducteur	سائق	
		Participe passif	fatigué	متعب	
		Nom d'une fois	une tentative	محاولة	
		Nom de manière	avec joie	بفرحة	
		Nom de temps	à l'aube	عند الفجر	

			Nom de lieu	bibliothèque	مَكْتَبَة
			Nom d'instrument	pioche	فَأْس
			Adjectif	intelligent	ذَكِي
			Elatif	plus fort que	أَقْوَى
			Nom diminutif	petit arbre	شُجَيْرَة
			Nom de relation	libyen	لِيْبِي
			Intensif	menteur	كَذَّابٌ

Figure 8: la nature des mots en arabe avec des exemples

- **Traits du nom en arabe**

Cinq principaux traits morphologiques peuvent être répertoriés :

1- Le genre

Il existe deux genres : le masculin dépourvu d'indice ou contenant un morphème zéro et le féminin qui s'identifie par une finale représentée par les graphies comme مَكْتَبَة comme dans [maktaba] « bibliothèque ».

2- Le nombre, le cas et la détermination

L'arabe est pourvu de nombres qui sont le singulier, le duel et le pluriel.

- **Le singulier** : sa terminaison dépend de sa flexion casuelle. Exemples :

- هذا قَلَمٌ [haḍā qalamun] «c'est un stylo». (cas nominatif indéfini)
- أَكْتُبُ بِقَلَمٍ [aktubu biqalamin] «j'écris avec un stylo». (cas génitif indéfini).
- اشْتَرَيْتُ قَلَمًا [ištarytu qalaman] «j'ai acheté un stylo». (cas accusatif indéfini)
- هذا القَلَمُ الأسود [haḍā al-qalamu al-aswad]. « c'est le stylo noir ». (cas nominatif défini)
- أَكْتُبُ بِالْقَلَمِ الأسود [aktubu bil-qalami al-aswad] «j'écris avec le stylo noir». (cas génitif indéfini)
- اشْتَرَيْتُ القَلَمَ الأسود [ištarytu al-qalama al-aswad] «j'ai acheté le stylo noir». (cas accusatif défini)

- **Le duel** : sa terminaison dépend de sa flexion casuelle et de la catégorie grammaticale.

اشتريت قلمين [ištarytu qalamayni] «j'ai acheté deux stylos».

- **Le pluriel** : les grammairiens distinguent deux sortes de pluriels : le pluriel externe ou sain et le pluriel interne ou brisé.

- **le pluriel externe ou sain** est un pluriel à suffixe de masculin : ون [ūn<sup>a</sup>] au cas nominatif et ين [īn<sup>a</sup>] au cas accusatif et génitif -et de féminin ات [āt], un graphème à quatre variations différentes : ات، اتُّ، اتِّ، اتْ se prononçant dans l'ordre respectif  $\bar{a}t^{un}$  (cas nominatif indéfini)  $\bar{a}t^{in}$  (cas accusatif et génitif indéfini)  $\bar{a}t^u$  (cas nominatif indéfini),  $\bar{a}t^i$  (cas accusatif et génitif indéfini).

- **Le pluriel brisé** : c'est le pluriel interne qui est utilisé avec les noms. C'est un pluriel qui ne se forme pas au moyen d'un suffixe. Il a la même racine que le nom pris pour singulier, mais il est construit sur un autre schème et par l'ajout et l'enlèvement de voyelles longues ou courtes et ou par la restructuration interne du nom.

Par exemple, le pluriel du mot كتاب [kitāb] sera كُتُب [kutub]. C'est donc un pluriel brisé sur le schème de فُعُل [fu'ul]. Celui du بيت [bayt] « maison » est بيوت [buyūt]. Ce pluriel brisé suit donc le schème فُعُول [fu'ūl]. Les pluriels brisés prennent les mêmes terminaisons casuelles que les noms au singulier.

## CHAPITRE 3 : MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE EN FRANÇAIS ET EN ARABE

## 3.1 Morphologie dérivationnelle en français

### 3.1.1 Qu'est-ce que la morphologie ?

Le domaine de la morphologie ayant évolué avec le temps, il nous paraissait important de décrire cette évolution ainsi que d'en donner une définition, voire une redéfinition. La définition la plus simple et la plus évidente que nous pouvons fournir est la suivante : il s'agit de l'étude de la forme des mots ainsi que des règles de formation de ces derniers. Nous allons voir que la morphologie eut été un outil important dans l'élaboration des regroupements des langues en famille, et avait beaucoup recours aux dictionnaires. Aujourd'hui, la morphologie laisse une plus grande importance aux locuteurs et à l'étude synchronique des mots français. Selon Huot, c'est l'étude de la forme des mots qui a donné naissance à la grammaire comparée :

Au XIXe siècle en particulier, c'est à partir de la forme des mots, et notamment de leurs ressemblances formelles, que donnant corps à ce que l'on connaît aujourd'hui sous le nom de grammaire comparée (ou historique), des grammairiens allemands et français ont d'abord élaboré l'hypothèse d'une origine commune à de nombreuses langues ; puis ils ont démontré l'unité de ces langues dans une seule famille dite indo-européenne [...]. (Huot 2005 : 9)

Huot précise également que les manuels de grammaire de cette époque faisaient une description de la langue française plus morphologique que syntaxique. Cependant, sous l'impulsion d'une nouvelle génération de morphologues comme Corbin, Fradin, Amiot ou encore Dal, la morphologie ne se base plus sur les dictionnaires, mais sur une étude synchronique des entrées de la langue française. Selon Dal :

Pour ma part, je suis convaincue que l'époque d'une morphologie basée sur les dictionnaires et sur l'introspection est révolue, et que, pour paraphraser le titre de l'ouvrage de Bernard Fradin, il s'agit à proprement parler d'une "nouvelle approche" de la morphologie. Si l'objectif que l'on s'assigne est une étude synchronique du lexique construit, et si l'on décide de rendre compte de la performance effective des locuteurs, les seules données réellement pertinentes sont les lexèmes construits, relevés en amont de leur entrée officielle dans le lexique conventionnel, à charge pour le morphologue d'établir des critères pour s'assurer de la fiabilité des données recueillies. (Dal 2004 : 91)

Ainsi, Dal nous explique que la tâche du morphologue est plus complexe, car son corpus dépasse les dictionnaires. En effet, il se base désormais sur le réel, dans la mesure où les données utilisées font partie de la langue au moment où elle est utilisée.



Beaucoup d'auteurs reprennent cette idée de la morphologie, comme Huot (2005 : 8) qui parle des « différents emplois et constructions » des mots.

Nous pouvons distinguer deux sortes de morphologie, d'un côté *la morphologie lexicale* et de l'autre, *la morphologie flexionnelle ou grammaticale*. *Le dictionnaire de lexicologie française* explique cela de la manière suivante :

[...] La description des règles de la formation des mots sous leur forme canonique (c'est à dire indépendamment du système flexionnel) constitue la morphologie lexicale (affixation, composition, formation onomatopéique, réduction du signifiant, signifiant des emprunts). La description des différentes formes que prennent les mots, compte tenu du système flexionnel, constitue la morphologie grammaticale. (Tournier, N. & Tournier, J. 2009 : 239)

En somme, si nous devons donner une définition complète en reprenant tous les éléments ci-dessus, nous énoncerions que la morphologie est : *l'étude de la forme interne des mots (son champ d'application est limité par le mot). Aujourd'hui, elle étudie les mots dans leurs contextes, c'est-à-dire d'une manière synchronique, en ayant pour ressource les locuteurs de la langue. La morphologie est composée de la morphologie lexicale et de la morphologie grammaticale.*

### 3.1.2 Le mot

#### 3.1.2.1 Une notion ambiguë

Bien que ce terme paraisse évident et indispensable pour tous les locuteurs, en linguistique il ne permet pas de rendre compte précisément de la réalité linguistique. On pourrait définir le mot comme étant

Un segment de discours compris entre deux espaces blancs, éventuellement entre une apostrophe et un espace blanc » (Apothéloz 2002 : 7)

mais la langue française est telle qu'on ne pourrait s'en satisfaire. Pour illustrer notre propos, voici quelques exemples concrets faisant état de cette complexité :

- 1- Une suite phonologique [dãsɛ] peut correspondre à trois suites orthographiques différentes, à savoir *dansait*, *dansais*, *dansaient*. Ces trois dernières, même si elles

sont toutes rattachées à l'unité verbale danser, font référence à trois situations différentes.

- 2- Un mot peut également représenter une séquence de plusieurs suites orthographiques : *grand-mère, tire-bouchon, pomme de terre, etc.*

Ainsi, il paraît important de justifier ce terme, en étant capable d'en dessiner les contours. Car même s'il s'impose à l'esprit que le mot est une unité construite et donnée par la langue, il est important de comprendre sur quoi est basée la segmentation, savoir ce qui délimite une séquence orthographique en mot.

Afin de contourner les difficultés liées à la circonscription de cette notion, il peut être adéquat d'en utiliser un autre, ayant le pouvoir d'appréhender de manière plus globale ce que l'on cherche à désigner. En effet, il existe un terme peu utilisé, capable de nous fournir une définition plus complète de l'idée que l'on se fait du mot en linguistique : il s'agit de *lexie* dont voici une définition tirée de la littérature :

Unité lexicale mémorisée au cours de l'apprentissage d'une langue et constituant un élément de la compétence d'un usager. Ex : Zut, tire-bouchon, qui vivre verra, etc. on dit aussi « unité lexicale » le terme *lexie* regroupe donc à la notion de mot et de locutions, c'est-à-dire correspond à la notion ancienne de diction, d'où le mot dictionnaire, recueil de mots et locutions. (Tournier, N & Tournier, J. 2009 : 215)

*Lexie* réussit à combler le manque manifeste qu'il y avait avec l'usage de *mot*. Même s'il est important de faire la différence entre *lexie* et *lexème*, on arrive à se rendre compte de la subtilité que *lexie* comporte.

Cela étant, le lecteur étant avertie, nous continueront à utiliser la notion de mot tout au long de cette thèse. Ainsi, ce terme de *lexie* ne constituera pas un avatar au milieu de tout le lexique que l'on utilisera au fur et à mesure.

### 3.1.2.2 Le mot graphique

Comme nous l'énoncions précédemment, « la définition du terme *mot* pose problème ». En effet, elle s'illustre encore une fois avec cette conception du mot graphique qui renvoie à l'aspect polysémique et culturel qu'un mot puisse transporter). Il s'agit de la partie visuelle de la langue. Le mot graphique représente la stabilité de la langue au-delà de « l'évidence trompeuse » (Sandon 2004 : 170) à laquelle elle est indéniablement liée.

L'une des « un piège », la plus évidente de la langue est La correspondance phonie-graphie. Nous pouvons illustrer de plusieurs manières la façon dont l'écriture est ambivalente face au son. Par exemple, le son /ε/ peut être transcrit comme suit : « -et, -ai, -ais, -ait, -aient, -è ». De plus, il existe également le phénomène de liaison qui rattache deux mots graphiques différents alors qu'il est communément admis qu'un mot graphique est une entrée de la langue qui possède des frontières délimitées par des blancs et des frontières répondant à des normes.

Cela étant, sans l'existence du mot graphique, même s'il repose sur des incohérences de type phonique, l'orthographe est indispensable dans l'élaboration d'un aspect visuel nécessaire à toutes les langues qui ne sont pas de traditions orales. Du reste, toutes ces normes graphiques prennent source dans l'histoire de la langue et dans son fonctionnement. Si au niveau du son, il n'y a guère de différence, ces normes graphiques ont une valeur sémantique pour les lecteurs, comme on peut le constater dans le cas des homophones *verre / vert / vers*.

Les normes académiques de la langue française (comme pour toutes autres langues reconnues) accorde une grande importance à la forme graphique. Elles s'assurent à ce que chaque locuteur en formation, puisse connaître le fonctionnement normatif de la langue. Dans les institutions scolaires, elle veille à ce que les élèves reçoivent les instructions nécessaires et, en cas de fautes, elle est susceptible de faire preuve d'éventuelles sanctions.

### 3.1.2.3 Le mot : une unité sémantique et syntaxique

Comme la sémantique est une branche de la linguistique qui étudie les signifiés, elle prend le mot comme objet d'étude dans cette perspective. Elle s'intéresse notamment au mot dans sa dimension signifiante en termes d'unité linguistique autonome. Pour elle, le mot est pris comme une unité de sens. Il constitue un objet d'étude en matière de signification par sa forme simple ou composée et l'analyse d'un mot se fait sur les sèmes qui le constituent. La sémantique porte son intérêt aussi aux rapports de sens entre les mots (les relations d'homonymie, de synonymie, d'antonymie, de polysémie, d'hyponymie, d'hyperonymie, etc.). Cette conception du mot en tant qu'unité sémantique est clairement définie par Ullmann *et al.*, selon qui :

(...) le mot [est] l'*unité sémantique minima* de la parole. (...) La science du mot s'appelle *lexicologie*. Elle comportera deux subdivisions, selon qu'on s'intéresse

au nom ou au sens. L'aspect formel des mots est examiné par la *morphologie* (...). Les significations lexicales constituent le domaine de la **sémantique** [soulignements de l'auteur]. (Ullmann *et al.* 1952 : 33)<sup>17</sup>

D'un point de vue syntaxique, le mot est pris dans un système. Son rôle est fonctionnel au niveau du syntagme. L'analyse syntaxique s'occupe des syntagmes, par rapport à une phrase. Il n'est pas possible de réaliser une analyse syntaxique du mot *petites* par exemple s'il n'est pas inclus dans une phrase, en relation avec d'autres mots compléments ou chefs de groupe. L'analyse syntaxique peut ainsi être identifiée comme une analyse des structures fonctionnelles pouvant être obtenues au moyen de l'exercice des règles de la grammaire.

#### 3.1.2.4 Homonymie, polysémie

L'homonymie et la polysémie constituent deux phénomènes linguistiques proches mais en même temps diamétralement différents. En effet, Alors que l'un puise sa fonction au niveau du signifiant, l'autre la retrouve au niveau du signifié. Le *Dictionnaire de la linguistique* nous fournit les définitions suivantes concernant ces deux termes :

**Homonymie** : relation entre deux (ou plusieurs) formes linguistiques ayant le même signifiant, mais des signifiés radicalement différents. Les formes présentant cette relation sont dites homonymes. Ex : coq, coque, coke ».

**Polysémie** : propriété qu'a un même signifiant de présenter plusieurs signifiés : maison de campagne, maison de retraite, maison d'Autriche. La polysémie diffère de l'homonymie en cela que les signifiés différents sont tout de même perçus comme présentant des traits sémantiques communs, alors que dans l'homonymie ils n'ont rien de commun : palais de Versailles, palais de Justice [...]. (Mounin 2004 : 164,176)

Par ailleurs, il est important de distinguer les homophones des homographes. En effet, deux homophones pourraient correspondre à deux graphies différentes, comme *banc* et *bans*. Les homographes sont quant à eux :

orthographiés de la même façon, indépendamment de leur prononciation et de leur classe grammaticale. (Gaudin & Guespin, 2000 : 173)

L'homonymie est – au même titre que les éléments présentés dans les parties précédentes – responsable de l'ambiguïté du mot. Effectivement, un même

---

<sup>17</sup> Source : <https://www.cnrtl.fr/definition/mot>

morphème peut se référer à des valeurs sémantiques différentes. Du reste, l'homonymie n'est que peu responsable de quiproquo, du fait que les relations qu'entretient le mot avec le reste de l'énoncé aide à connaître le sens voulu. De plus, il est très rare de trouver deux homonymes dans un même énoncé : « Même si on limite l'homonymie aux mots appartenant à la même classe grammaticale, on s'aperçoit que l'équivoque est le plus souvent résolue par le contexte d'apparition : il est assez rare de rencontrer des contextes dans lesquels on peut choisir entre cousin « moustique » et cousin « membre de la famille ». (*Ibid.* : 174)

La polysémie et l'homonymie peuvent s'opposer selon deux visions, à savoir la vision saussurienne et sémantique. En effet, les mots ayant plusieurs sens, appelés *polysèmes*, s'opposent aux mots possédant un seul sens, appelés *monosèmes* (Djalili-Marand 2016 : 117). Il existe un champ d'étude qui permet de dépeindre la polysémie dans son fonctionnement. Il s'agit de l'étymologie que nous allons développer à présent.

### 3.1.2.5 Étymologie

L'étymologie est généralement définie comme l'étude historique des mots d'une langue. Elle rend compte de l'origine du mot, ainsi que de son évolution au cours du temps. Dans le *Dictionnaire de la linguistique*, l'étymologie est définie ainsi :

Domaine de la linguistique diachronique concernant l'origine des formes d'une langue. Des indications étymologiques sont données par certains dictionnaires. Ces indications peuvent donner le mot le plus anciennement connu comme origine, ou le mot étranger emprunté avec plus ou moins de modifications, ou la base sur laquelle est construit un dérivé : Jugement (de juger). Le mot donné comme origine est l'étymon. (Mounin 2004 : 104)

Le mot est l'objet central de son champ d'étude, et c'est en partie grâce à elle que l'on donne de la cohérence aux règles morphologiques des langues. L'étymologie nous donne des informations importantes concernant les unités construites de la langue. Cela étant, elle n'est pas suffisante. En effet, d'une part, il est parfois difficile de définir l'étymon exact de chaque unité, et d'autre part, le lexique est une entité ouverte et même infinie, où peuvent se créer tous les jours des nouveaux mots. À ce sujet, Dal, nous précise l'ambiguïté que l'on peut relever entre l'étymologie et la construction morphologique :

Un problème lancinant quand on s'intéresse au lexique construit est celui de la frontière entre étymologie et construction en synchronie (Corbin D. 1987a : 96)

sqq.), et des critères que l'on fixe pour établir cette frontière. S'agissant du français, Huot (1997 : 141) estime que 80% des lexèmes du lexique conventionnel du français viennent du latin. On a vu plus haut que Dubois & Dubois (1971) évaluent, eux, à près de 70% la part des mots suffixés enregistrés sous la lettre A du Petit Larousse. Il est donc assez plausible de supposer qu'une bonne part des lexèmes apparemment dotés d'une structure construite dans les dictionnaires est en fait constituée d'héritages du latin. (Dal 2004 : 232)

Trabant *et al.* donnent une fonction plus simple à la morphologie en lui permettant de n'avoir comme responsabilité que son rôle descriptif de l'historique linguistique :

L'étymologie scientifique ne fait pas cela, elle reconstruit l'histoire des mots, elle constate les changements, elle ne trouve pas le vieux plus « vrai » (malgré le terme « étymologie ») que le résultat des changements, elle trouve le vieux seulement vieux – et différent (s'il a changé). Surtout, elle ne fait pas de reproches sémantiques ni ne demande qu'on utilise le mot dans sa « vraie » signification, celle du passé. (Trabant *et al.* 2005 :115)

Ainsi, selon eux, l'étymologie ne porte pas de jugement, elle ne fait que décrire. Cela dit, elle fournit tout de même des informations importantes quant à la grammaire. L'étymologie a longtemps été le socle des recherches en linguistique concernant le fonctionnement de la langue. À ce sujet, Huot souligne que :

Dans cette optique, il a toujours été plus facile d'établir l'histoire de la formation des mots, et de leurs formes successives que celle de leurs éventuels changements de sens, surtout pour les mots – les plus nombreux – venant du latin. Car la souche latine de ces mots est généralement connue, et les règles de lois phonétiques expliquant le passage (qui s'est toujours fait par étapes) du mot latin au mot moderne sont également bien établies et à peu près datées. (Huot 2005 : 24)

En effet, l'orthographe française présente souvent des particularités incohérentes avec les propriétés phoniques du mot qui réfère qui réfère à une réalité extralinguistique. L'exemple le plus probant que l'on puisse donner est la lettre *h-*, à laquelle aucun son n'est rattaché si elle est seule. Elle est juste un héritage, une marque venant du latin et du grec, qui ont fourni le plus grand matériel linguistique à la langue française. Nous pouvons également donner l'exemple du *ph-* de *photo* ou d'*éléphant*, qui se prononce en fin de compte /f/.

La récente réforme de l'orthographe, initiée par le gouvernement français, montre que parfois l'orthographe française peut paraître inappropriée (Béchenec et Sprenger-Charolles 2014 : 163-164).

### 3.1.2.6 Mot simple et mot construit

D'un point de vue morphologique, nous pouvons distinguer les mots simples (appelé aussi mot non construit) des mots construits. De la manière la plus simplifiée, un mot simple est composé d'un seul morphème, et le mot construit de plusieurs morphèmes. La notion de morphème sera développée *infra* (p. 100).

Selon HUOT, le mot simple se définit de la manière suivante :

On trouve d'abord des mots, ou plutôt des unités lexicales, constituées d'une suite de sons - et donc de signes graphiques- qui paraissent insécables, c'est à dire qui ne peuvent être segmentés sans que l'existence du mot en tant que tel ne soit affecté [...]. (Huot 2001 : 21)

Dans cette définition, il existe plusieurs éléments importants qui méritent d'être relevés. Tout d'abord, il y a ce terme d'*insécable*, et il s'agit sans doute de l'élément le plus important. En effet, un mot simple est une unité qui ne prend du sens que grâce à un élément suffisant. Si nous venons à séparer n'importe quel élément du mot, l'unité disséquée ne peut simplement exister dans la langue française et ne sera porteuse d'aucun élément sémantique. Ensuite, il est question de *suite de sons*, liée à une suite graphique. Comme il est question d'élément minimale insécable, un morphème peut être constitué de plusieurs morphèmes et renvoie à un concept bien défini.

Pour illustrer cela, nous pouvons donner l'exemple du mot *bar*. Pour savoir s'il s'agit d'un mot simple, nous pouvons faire le test de la dissection : ni *b-*, ni *ba-*, ni *-r* ne peuvent survivre seuls au sein de la langue française. Ce mot est composé de trois phonèmes /b/, /a/ et /R/. Trois phonèmes qui forment une suite de son se référant à une suite graphique, signifiant « établissement où l'on peut consommer toute sorte de boisson ».

Contrairement au mot simple, le mot construit est constitué de plusieurs éléments sécables, que l'on peut retrouver dans plusieurs autres mots différents :

On peut en tirer aussi que l'interprétation globale des unités lexicales ainsi segmentales et compositionnelles, c'est à dire qu'elle résulte de la mise en relation des différents segments qui les composent [...] les éléments ainsi séparables par segmentation dans certaines unités lexicales sont globalement appelés des morphèmes. (Huot 2001 : 21)

ainsi, le mot construit répond à deux caractéristiques, la première étant qu'il peut être segmenté en plusieurs éléments intervenant dans la construction du sens du mot construit. La deuxième caractéristique fait référence au fait que ces éléments sécables peuvent être distribués à plusieurs mots, « Ce principe est connu sous le nom de *compositionnalité* ». (Apothéloze,2002 : 24) Notons que chaque élément segmenté est une unité minimale significative, à son tour insécable.

Exemples :

- défaire → dé-faire ;
- timidement → timide-ment ;
- indéniable → in-déni-able ;

Chacune des unités précédemment segmentées peut entrer dans la composition d'autres mots de la langue française :

- *Faire*, *timide* et *déni* sont trois morphèmes capables d'apporter du sens seul dans un énoncé.
- « dé- » est une unité minimale liée, que l'on appelle préfixe,
- « -ment » est une unité minimale liée, que l'on appelle suffixe, qui entre dans la construction des adverbes ;
- « in- » est également une unité minimale dépendante, que l'on appelle préfixe, qui entre dans la construction de la négation.

Les unités minimales ont cette particularité amovible et peuvent être, soit libres, elles peuvent s'employer de façon autonome c'est-à-dire mots à part entière par exemple : *épong*, *barque*, soit liées, elles n'ont pas d'autonomie, elles existent en tant que parties de mots : « -able », « re- ». Le fait est qu'elles restent tout-de-même des unités minimales de la langue que l'on peut dégager à travers un processus de découpage au sein d'un mot. Du reste, le mot construit étant une suite d'unités sémantiques, son sens revêt alors une certaine complexité. Le mot construit est alors une construction sémantique complexe, faisant appel à des acteurs phoniques et orthographiques :

Comme le sens, la forme observable d'un mot construit est le résultat, non d'une simple concaténation d'éléments, mais de la combinaison d'opérations complexes [...]. (Corbin D. et Corbin P.1991 :12).



### 3.1.2.7 Le mot composé

Le mot composé est une suite de mots simples ou construits (plus rare), liés les uns aux autres selon différents procédés. C'est en cela qu'il est parfois difficile pour les linguistes de définir un mot composé. Huot définit le mot composé comme suit :

[...] un composé comporte deux termes – éventuellement construits –, qui se conjoignent en une unité lexicale nouvelle à interprétation unique et constante, et qui doivent être identifiables pour le locuteur. (Huot 2005 : 24)

Ce que l'on peut retenir de cette définition est que la suite de mots, simples ou construits, forme un tout sémantique, différent des mots qui le composent lorsqu'ils sont pris séparément. Nous allons voir en quoi le mot composé est en grande partie responsable de l'ambiguïté du sens que l'on donne à la notion de « mot ».

À présent, nous constatons une augmentation importante de mots composés en langue française. Par exemple : *Bidon-ville* c'est un mot construit, sa base a une fonctionnalité comme dérivation ou composition : *bidonvillisation*. Ce qu'on appelle la créativité lexicale.

Il existe différentes façons de former un mot composé. Selon la nature des unités mises en jeu, le mot composé peut revêtir différentes formes :

- Tout d'abord, nous pouvons évoquer les mots composés par deux mots simples, soudés l'un à l'autre de façon prosaïque, en éliminant tout simplement l'espace qui les sépare :

*Portefeuille* ; au lieu de *porte-feuille*

- Il existe également, des mots composés séparés par un trait d'union, le tout renvoyant à un concept défini :

*Grand-mère, rouge-gorge*

- Aussi, nous pouvons relever des mots composés constitués d'un ensemble de mots simples séparés par des espaces :

*Pomme de terre, sac à main*

- Ensuite, la langue française ayant des racines grecques et latines, nous retrouvons certains mots construits à l'aide de morphèmes hérités de ces deux langues :

*Biologie* ; en grec, *bios* signifie *vie* et *logos* signifie *discours, science*.

Ainsi, l'ambiguïté de la notion de mot est parfaitement illustrée. Nous remarquons aisément que cette idée de *mot* parfaitement délimité est quelque peu simpliste. Nous proposons le schéma suivant, (de Gledhill, Patin et Zimina 2017 : 78), qui résume ce qui a été dit précédemment, afin d'illustrer les caractéristiques du mot français :

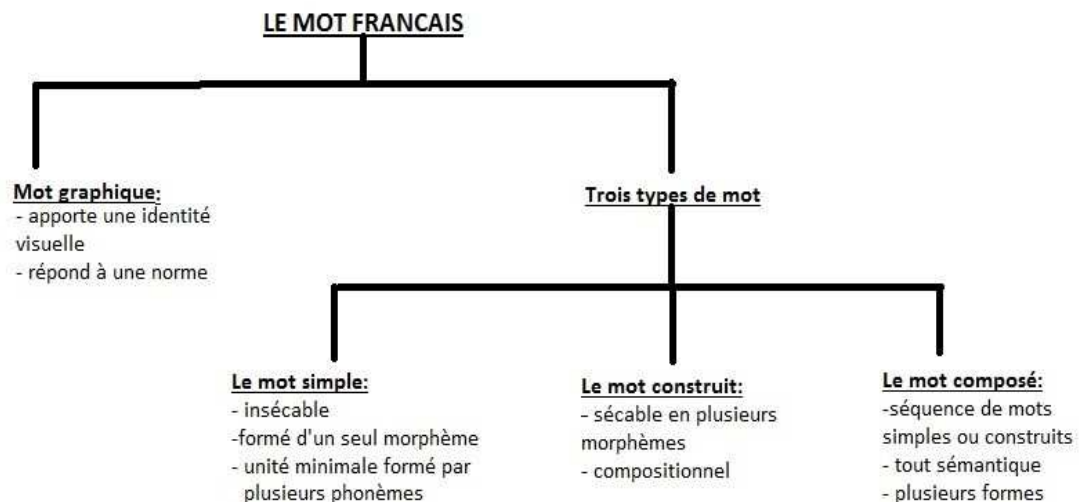


Figure 9: Les principales caractéristiques du mot français

### 3.1.2.8 Racine, radical, base

- **La racine :**

La racine peut être définie comme étant le morphème lexical qui donne le sens principal du mot quand ce dernier comprend plusieurs morphèmes (Rey 2011 : 46). Elle indique le sens d'origine du mot et représente la plus petite unité lexicale qui permet de créer des mots apparentés. Dans l'exemple suivant : les mots *chant*, *chanteur*, *chanter*, *chantre* sont apparentés et leur racine est *chant-*. C'est aussi le cas pour *geler*, *dégel*, *dégeler*, *congélation*,

etc. où *gel-* est la racine. Des affixes ont été ajoutés à cette racine pour apporter des informations et former de nouveaux mots.

Ainsi, pour Apothéloz (2002 : 15), le radical est l'unité minimale du mot qui reste une fois que tous les affixes dérivationnels et flexionnels ont été enlevés. Contrairement à la base, le radical ne peut pas se décomposer en morphèmes plus petits. La base est une notion intermédiaire qui sert d'entrée à une étape dérivationnelle. On ne peut avoir qu'un radical mais plusieurs bases successives jusqu'à la formation complète du mot complexe. On peut ainsi dire que le radical est la base ultime, minimale à partir de laquelle sont dérivés les mots dotés d'affixes. C'est la partie fixe du mot et qui donne à ce dernier son sens principal (par exemple : don -> donner, donateur, ...). Le radical peut aussi être défini comme la partie invariable du mot, en général, c'est un morphème lexical.

Cependant, si les termes de *radical* et de *racine* sont souvent associés, il faut bien faire la distinction entre ces deux notions : une racine est insécable tandis qu'un radical est déjà doté de son suffixe de dérivation et prêt à être modifié pour des motifs grammaticaux (flexion). Par exemple, pour le terme *justicier*, la racine est « just- » et le radical est *justice*. Ainsi, le radical est l'une des formes que peut prendre la racine dans ses différentes déclinaisons.

Huot précise bien ce caractère insécable de la racine :

[...], on donne le nom de « racine » à cette partie du lexème qui constitue la limite de la segmentation, à la fois porteuse d'identité du lexème et qui est insécable sous peine que soit perdue cette identité lexicale. (Huot 2005 : 24).

Elle fait également référence à Benveniste portant sur les origines de la formation des noms en indo-européen. Celui-ci s'appuie sur les conclusions d'études faites par les comparatistes du XIX<sup>e</sup> siècle (Benveniste 1935).

Pour eux, la racine est tout d'abord monosyllabique, c'est-à-dire qu'elle se compose d'une seule et unique syllabe. Cette dernière est trilitère, ce qui signifie qu'elle est constituée des trois lettres-sons : une voyelle entre deux consonnes différentes. Ex. : *lac* est un nom [lak]. Ils ont également observé que la racine, lorsqu'elle est agrémentée d'un suffixe particulier et d'un élargissement, peut donner naissance à deux thèmes différents avec des spécificités structurales bien précises.

Ainsi, sur le plan morphologique, Huot définit la racine :

Comme la plus petite suite de sons pourvus d'un sens, et qui assurent à une unité lexicale son individualité parmi l'ensemble des autres unités du lexique. (Huot 2005 : 42)

Huot précise également que

Les racines ont également une propriété importante pour la description morphologique : elles sont pourvues d'une appartenance catégorielle : au même titre que n'importe quel mot figurant dans un dictionnaire de langue. Pour ces raisons variées cependant, la segmentation ne permet pas toujours de repérer un noyau lexical qui aurait les caractéristiques structurales d'une racine. (Huot 2001 : 41).

Nous nous inscrivons dans ce point de vue selon lequel les radicaux participent à la formation des mots de la même façon qu'une racine.

- **La base :**

L'identification de la base est plus ou moins aisée à opérer. Parfois, elle se repère facilement : par exemple, le nom commun *bonté* vient de l'adjectif *bon*. Pour d'autres mots cela s'avère plus difficile ex. : le mot *animal* ne comporte pas de base alors que la base du mot *animalerie* est *animal*. : ainsi, la base du mot *chanteur* est-elle *chanter* ou *chant* ? Sa formation peut se faire sur des fondements étrangers (par exemple, *report* pour *reporting*), sur des sigles (*CGT* pour *cégétiste*) ou sur des constructions syntaxiques entières (je-m'en-foutisme) par exemple).

Si l'on se réfère à la définition donnée par Apothéloz, la base est :

L'élément sur lequel opère un affixe. Une base n'est donc pas nécessairement un segment composé d'un seul morphème. (Apothéloz 2002 :15)

Pour démontrer son hypothèse, il prend ainsi l'exemple du nom *nationalisation*. Celui-ci est composé de quatre morphèmes (un morphème lexical et trois suffixes dérivationnels) : *nation-al-is-ation*. En se reportant à la définition de cet auteur, *nationalis-* est la base à laquelle s'ajoute le suffixe *-ation* pour aboutir au nom *nationalisation*, *national* est la base sur laquelle s'appuie le suffixe *-is* pour donner naissance au verbe *nationalis* et *nation* est la base utilisée par le suffixe *-al* pour obtenir l'adjectif *national*.

Pour Neveu :

La notion de base connaît une extension variable qui ne facilite pas son emploi, on la définit tantôt comme le mot dont dérive un autre mot. (Neveu 2006 :381)

En effet, selon les cas, la base désigne le morphème lexical et/ou le mot à partir duquel est créé un mot dérivé ou fléchi. Ainsi, pour le substantif *demandeur*, la base est *demander* ; pour l'adjectif *durable*, il s'agit du verbe *durer* ; pour l'adjectif *impossible*, la base est l'adjectif *possible*. Dans ce cadre, c'est donc le radical qui distingue le morphème lexical obtenu une fois que l'ensemble des affixes, dérivationnels et flexionnels ont été enlevés.

Pour Dao Huy Linh,

La dérivation est un processus qui peut s'étaler sur plusieurs étapes. La base peut être définie, dans mon sens, comme l'entrée d'une étape du processus.

Entrée + affixe => sortie

La base est vue donc comme l'entrée (input) d'une étape. Elle correspond à la sortie (output) de l'étape précédente. La base est donc pertinente pour toutes les étapes intermédiaires entre la première et la dernière où le mot complet est formé. (Dao Huy Linh, 2021, communication personnelle).

### 3.1.3 Le morphème : unité minimale de la morphologie

Le morphème est généralement considéré comme la plus petite unité significatives (ou porteuse de sens) de la langue. Nous rejoignons le point de vue de Riegler *et al.*, qui définissent le morphème comme :

(...) un segment préconstruit associant une forme et un sens, mais qui ne peut plus de décomposer en segment de ce même type. Le mot *moustique* est un morphème, puisqu'il a un sens global, mais ses parties constitutives sont des syllabes « *mous-ti-que* », des combinaisons de syllabes (*mous, tique*), des phonèmes (/m/, /u/, /s/, /t/, /i/, /k/), tous segment qui en eux-mêmes ou bien ne sont pas porteurs de sens, ou bien ont un sens qui ne représente pas une partie du sens global de *moustique*. Riegler *et al.* (1994 : 890)

Les auteurs analysent ainsi l'adverbe injustement :

forme	in-		juste		-ment
sens	« non »	+	« conforme à la justice »	+	« de manière »

Figure 10 : Division de l'adverbe injustement en trois morphèmes selon Riegler et al.

Le morphème est de différentes natures et peut-être soit lié<sup>18</sup>, soit libre<sup>19</sup>. Il est indécomposable.

Les morphèmes libres sont des unités linguistiques qui peuvent intervenir seules dans un énoncé ou rattachées à d'autres unités, soit libres à leur tour. Les morphèmes sont également des unités qui répondent à une norme. Le morphème associe au sens, une forme.

Chez certains linguistes, le morphème est parfois appelé *monème*. C'est le cas d'André Martinet, qui est à l'origine du concept de la double articulation qui désigne la propriété de tout énoncé linguistique d'être segmenté à deux niveaux : à un premier niveau (la première articulation), en unités ayant à la fois une face formelle (*signifiant*, dans la terminologie saussurienne) et une face significative (*signifié*, dans la même terminologie) ; ces unités peuvent être de longueur variable (phrase, syntagme, etc.) ; on appelle monème l'unité significative minimale (*bateau, râteau, gâteau*). À un second niveau (la seconde articulation), ces unités peuvent elles-mêmes être segmentées en unités plus petites n'ayant pas de sens, mais participant à la distinction du sens des unités de première articulation : les unités distinctives dans *bato/*, */rato/* et */gato/*, */b/*, */r/* et */g/* sont les unités distinctives qui servent à distinguer le sens des trois unités significatives. On appelle *phonème* l'unité distinctive minimale. (González 2015 :189).

Le morphème est la clé de la construction du mot. Il existe différents types de morphèmes, qui ont une valeur prédicative différente selon leurs positions dans le mot et selon leurs formes. En s'articulant, (sur différents niveaux articulatoires, grammaticaux etc.) les uns avec les autres, les morphèmes sont la base de la langue. Ils constituent donc son socle sémantique.

### 3.1.3.1 Typologie des morphèmes

Nous nous inscrivons dans la typologie élaborée par Tournier & Tournier, qui, outre les morphèmes libres ou non liés et les morphèmes liés, distinguent également :

d'une part, les morphèmes **lexicaux** et les morphèmes **grammaticaux** et d'autre part, les morphèmes **autonomes** et les morphèmes **non autonomes**, étant entendu que *autonome* est à prendre ici dans le sens de « qui n'a pas à s'accoler à une base », les

---

<sup>18</sup> Dépendant

<sup>19</sup> Indépendant

morphèmes étant donc obligatoirement accolés à une base, ou à un autre morphème non autonome, comme c'est le cas des composés quasi-morphémiques. Ces distinctions apparaissent dans le tableau suivant :

	Morphèmes autonomes	Morphèmes non autonomes
Morphèmes grammaticaux	Articles Adjectifs déterminatifs Pronoms Conjonctions Prépositions	Flexion
Morphèmes lexicaux	Noms Adjectifs qualificatifs Verbes Interjections	Affixes Fractomorphèmes <sup>20</sup> Paléomorphèmes <sup>21</sup> Quasi-morphèmes <sup>22</sup>

[Soulignement des auteurs] (Tournier N., Tournier J. 2009 :238)

Un morphème libre est qualifié comme tel, s'il est capable de se retrouver seul au sein d'un énoncé. C'est le principe d'autonomie des morphèmes :

Un morphème est défini comme libre s'il a une existence comme une unité autonome. Parce qu'elle est fondée sur l'idée d'autonomie, cette distinction hérite de toutes les difficultés que pose la notion de mot. Certains linguistes considèrent par exemple que l'article, puisqu'il est isolé orthographiquement comme mot, est un morphème libre, ce qui prête bien évidemment à discussion. (Carlier et Combettes 2015 : 15)

La question des articles est effectivement problématique, dans la mesure où ce sont des unités linguistiques qui peuvent s'associer avec différents mots, En fait, l'idée de Carlier et Combettes est que dans la littérature, les articles ont été analysés comme des clitiques. En tant que tels, ils sont dépendants d'un hôte et non libres en dépit de leur apparence « libre » du point de vue graphique.

Les morphèmes dépendants ou liés sont des unités minimales qui entrent dans la formation des mots construits. Ce sont généralement des préfixes et des suffixes flexionnels et dérivationnels : « *Les affixes flexionnels et dérivationnels sont toujours des morphèmes liés* ». (Apothéloz 2002 : 21)

<sup>20</sup> « Fragment de morphème qui le représente dans un mot construit » (*Ibid.* : 156)

<sup>21</sup> Mot formé de morphèmes issus de morphèmes lexicaux de la langue d'origine (latin, grec). (*Ibid.* : 167)

<sup>22</sup> Élément porteur de sens, sans être un mot à part entière (ex. : « -path- ») (*Ibid.* : 294)

Les morphèmes lexicaux constituent le vocabulaire de la langue. D'ailleurs, dans un processus de dérivation ou de flexion, les affixes ne fonctionnent pas de manière aléatoire. Dans différentes langues y compris le français, les affixes flexionnels se réalisent toujours après les affixes dérivationnels tout en prenant en considération que les flexifs de genre viennent avant le nombre tout comme ceux du temps avant ceux de la personne.

Ce processus, selon Apothéloz (2002 : 13), représente alors un de ces deux cas :

- Morphème radical / Suffixe dérivationnel/ flexif de genre / flexif de nombre
- Morphème lexical / Suffixe dérivationnel/ flexif de temps / flexif de la personne

Nous pouvons avoir une forme adjectivale telle que :

- *Courage – courageux – courageuse- courageuses*

Nous pouvons aussi obtenir des formes verbales telles que :

- *Utile – il utilise – nous utiliserons*

Dans ce dernier exemple, nous parlons de la formation du futur avec « -er » ainsi que de la forme de la 1ere personne du pluriel « nous » avec le « -ons ».

Le schéma suivant résume ce qui a été dit précédemment, afin d'illustrer les caractéristiques du mot français :

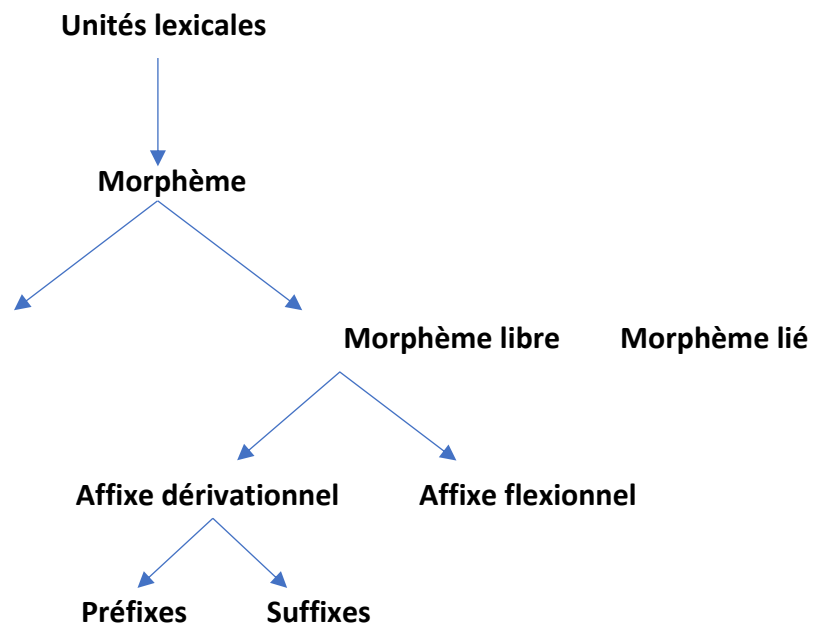


Figure 11: Structure morphologique de l'unité lexicale (d'après Apothéloz [2002])



### 3.1.3.2 Allomorphie

Selon Gardes-Tamine (1982 : 33) la dérivation est un processus morphologique concerné par :

- **L'allomorphe affixal** : Un morphème comme les affixes peut avoir plusieurs formes qui changent en fonction du contexte morphologique ou phonologique : c'est ce que l'on appelle allomorphe (de *allo*, autre et *morphe*, forme) affixal.

Pour les préfixes, les affixes peuvent être des allomorphes, car ils se décrivent comme les allomorphes déjà vus dans la flexion. Selon un aller-retour entre formes longues et formes brèves :

« Dé- » /de/ + consonne (dé-faire, dé-courager)

« Des- » /dez/ +voyelle (dés-agréable)

Pour les suffixes, l'identification des allomorphes est encore plus problématique :

*Lâcheté vs étanchéité*

*Habilité vs docilité*

Le suffixe « -ité » sert à former des substantifs indiquant la qualité à base d'un adjectif. Il accepte donc deux allomorphes : « -té » et « -ité ». Nous souhaitons ici formuler deux remarques :

- 1- Comme on le constate dans les deux exemples précédents, ce phénomène d'allomorphie est particulièrement imprévisible.
  - 2- La classification des allomorphes des suffixes est souvent aléatoire, car dans l'histoire, la formation des mots s'est faite dans des périodes différentes. Certains mots sont mêmes latins.
- **L'allomorphe des bases** : elle représente la répartition entre forme longue et forme courte examinée à propos de la flexion, qui est repérable dans *atterriss-* et *connaiss-* (formes longues) opposées à *atterri-* et *connai-* (formes courtes). La répartition des allomorphes des bases est compliquée à décrire tout comme celle des suffixes.

### 3.1.3.3 Lexique/lexème

Le lexème est au même titre que le morphème, une unité « *indécomposable en unités plus petites* » (Mounin, 2004 : 201) et porteuse d'une valeur sémantique. Ce qui le différencie du morphème est le fait qu'il s'agisse de la base de la construction morphologique. C'est autour du lexème que se construit le mot. Le lexème se définit également par le fait qu'il est multidimensionnel :

Le lexème est l'unité morphologique en tant que telle – lexème construit, lexème fléchi –. Il est l'objet d'étude par excellence. Mais c'est un objet complexe. Doublement. Parce que c'est un objet tridimensionnel – forme morphologique, sens lexical, catégorie grammaticale. Et parce que ces trois faces sont elles-mêmes rarement monolithiques. [...] la construction d'un lexème implique la sélection d'une acception, du côté de la base, au même titre que la sélection d'une forme parmi celles que propose l'espace thématique [...]. (Roche *et al.* (2011 : 16)

Il convient de signaler ici deux conceptions de la morphologie. Dans les nouvelles approches de la morphologie, plusieurs auteurs ont peu à peu renoncé à la notion de *morphème* pour passer à celle de *lexème*. La morphologie traditionnelle est dite à base de *morphème* (unité d'analyse de base) est progressivement abandonnée au profit d'une morphologie à base de *lexème* (lexème comme unité d'analyse de base). Dans les grandes lignes, la construction d'un mot complexe ne repose plus sur le découpage en morphèmes. Le mot complexe est considéré comme un seul bloc et sa construction suit l'application de règles constructionnelles précises.

C'est ce que nous observons le plus souvent dans la morphologie dite « réalisationnelle ». De ce fait, on distingue entre « lexème » et « mots-formes ». Le lexème est vu comme une construction abstraite dont les mots-formes constituent des réalisations concrètes. Exemple : *chanter* est le lexème et *chantais*, *chantaient*, *chantons*, etc. sont différents mots-formes de ce lexème. Cette vision des choses s'applique davantage à la morphologie flexionnelle que dérivationnelle. (Fradin 2003 :80).

Dans cette optique, le lexème détient une importance capitale dans la langue. Il présente des caractères et des propriétés faisant de lui un objet morphologique essentiel. Sa tridimensionnalité apporte à la langue les principales caractéristiques pour se construire. Effectivement, les langues flexionnelles répondent à des formes morphologiques prédéfinies – les mots ne se forment pas de manière anarchique – ensuite, chaque mot correspondant à une forme morphologique admise fournit un sens et enfin, les langues étant catégorielles, la forme donne à chaque mot une identité grammaticale. Inversement, il faut remarquer que,

dans les langues isolantes comme les langues d'Asie du Sud-Est, la forme des mots ne dit rien sur leur catégorie grammaticale. C'est dans le contexte que leur catégorie se précise et est déterminée. Certaines langues sont catégorielles, d'autres moins.

La morphologie est par conséquent un objet métalinguistique, car c'est grâce à elle que l'on peut décrire la langue. Nous pouvons également ajouter que le lexème possède une forme phonique. En plus de la tridimensionnalité évoquée précédemment, elle revêt également une dimension biface, avec d'un côté la face abstraite correspondant à sa forme phonique et de l'autre sa face abstraite correspondant à l'idée qu'elle veut véhiculer. (C'est l'idée du signe linguistique de F. de Saussure).

Le schéma suivant présente les dimensions du lexème selon Fradin (2003) :

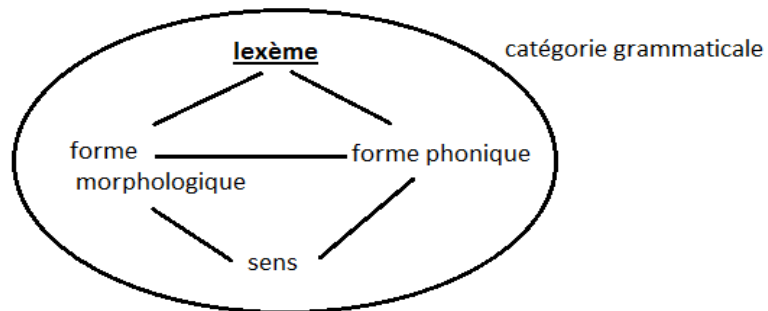


Figure 12: Les dimensions du lexème

Le lexème est

Une unité fonctionnelle, la fonctionnalité étant fondée sur le contenu. Ainsi, *salut 1*, *salut 2*, *économie 1* et *économie 2* sont des lexèmes différents puisqu'ils ont des sens différents. (Gruaz 1997 : 51).

Le lexème répond donc également aux principes de polysémie et d'homonymie. Une seule et même forme peut renvoyer à des sens différents. Ainsi, le sens, au-delà de la forme, a une importance capitale dans l'identité du lexème. C'est le sens qui différencie les lexèmes de même forme. Les sens d'un même lexème polysémique sont plus ou moins proches l'un de l'autre. Inversement, deux unités homonymiques correspondent à deux sens complètement distincts. (Cf. *supra*, p. 91)

Il existe une composante qui fait l'inventaire des lexèmes : le lexique. Selon Mounin, il se définit comme étant :

Une liste non ordonnée d'unités lexicales et comprend également un certain nombre de règles de redondance. (Mounin 2004 : 203)

Roche *et al.* précisent cette définition. Selon eux,

Le lexique n'est pas une liste de mots rangés par ordre alphabétique que dans le dictionnaire. Il s'organise en réseau à partir de relations d'hyponymie, hyperonymie, antonymie, en « famille de mots » sur la base d'une parenté héritée ou acquise. (Roche *et al.* 2011 : 27)

Donc, le lexique répertorie les unités de la langue de manière structurée, en regroupant les unités de manière à créer des réseaux entre les différentes catégories grammaticales. Ces réseaux peuvent regrouper des formes et catégories grammaticales variables au-delà d'un simple inventaire.

Enfin, le lexique est la base de données de la morphologie dérivationnelle. Le lexique est extensible à l'infini, il constitue donc une source inépuisable à la construction de la langue, ce qui est en effet un atout majeur, car la langue ne cesse d'évoluer avec le temps, faisant apparaître de manière synchronique des souches latines ou grecques. Il est également essentiel dans la morphologie flexionnelle, car le lexème constitue une base dans la flexion.

À l'issue de ce tour d'horizon des différentes terminologies, nous retenons comme concept opératoire la notion de morphème, plutôt que celle de lexème. En effet, malgré son intérêt, l'approche développée entre autres par Fradin (2003) nous semble s'éloigner de la lignée théorique suivie par Riegler *et al.* (1994), Huot (2001), Apothéloz (2002) et Carlier et Combette (2015), à nos yeux plus simples et présentant davantage de clarté.

### 3.1.4 Les mécanismes de la morphologie dérivationnelle

#### 3.1.4.1 La dérivation affixale

C'est une opération morphologique qui aboutit à la création d'unités lexicales par le rattachement d'une base ou d'un radical à un affixe. Selon Tournier N., & Tournier J. (2009) le terme affixation

Est préférable au terme *dérivation*. Ce dernier est moins précis, puisque la dérivation inclut non seulement l'affixation mais aussi d'autres phénomènes, comme la dérivation étymologique (morphosémantique) et la dérivation sémantiques (sens dérivé). (Tournier N., & Tournier J. 2009 :22)

- **Affixes : préfixes/suffixes**

Un mot dérivé est formé par l'adjonction d'un ou plusieurs affixes (préfixes ou suffixes), d'un seul préfixe. (*dés-agréable*), d'un seul suffixe. (*ramass-age*), ou de la combinaison d'un ou plusieurs suffixes (*anti- constitution-elle-ment*). Les préfixes et suffixes sont des morphèmes lexicaux non autonomes, les préfixes sont placés avant la base, tandis que les suffixes se trouvent après.

Les préfixes sont le plus souvent d'origine grecque (« anti- » dans *antihéros*, « auto- » dans autocensure, « dys- » dans dysfonctionner) ou latine (« bi- » dans *biréacteur*, « co- » dans *coauteur*, « sub- » dans *subculture*).

Les préfixes peuvent avoir des allomorphies : « il- » dans *illégal*, « im- » dans *immobile*, « ir- », *irréfutable*.

Les suffixes sont généralement attachés à une, ou plus rarement, à deux catégories lexicales de base : « - (a)tion » s'ajoute à une base verbale pour former des noms comme *observation*.

Les noms dont la formation se fait par l'ajout d'un suffixe « -ation, -tion, -age, -ement », comme le cas de *bouturer/bouturage, former/formation*, etc. Aussi, la formation d'un nom pourrait se dériver d'un autre nom tel que *piano et pianiste*. De même, à partir d'un adjectif de couleur comme *noir et noirceur*; aussi de base verbale *jaunir/jaunissement et noircir/noircissement*. Alors que la plupart des préfixes s'adaptent à différentes classes grammaticales de mots, le préfixe « en- » / « em- » s'ajoute aussi bien à des bases nominales *encrasser, embaumer*, adjectivales *enrichir* ou verbales *endormir*.

D'autre part, les suffixes ne peuvent jamais s'employer de manière autonome en dehors des mots dérivés, sauf naturellement dans un emploi autonome comme dans la phrase « *ré-* » est un préfixe. Les préfixes ne sont pas non plus susceptibles d'un emploi autonome. Ex. : « a- » dans *agrandir*. Précisons qu'il s'agit de tendances générales et qu'il existe des exceptions. Alors que les préfixes n'ont pas de fonction « catégorisatrice », les suffixes peuvent avoir souvent cette fonction mais il existe des cas exceptionnels : « -ette » (dans *chansonnette, maisonnette*) ne change pas la catégorie de la base. On a toujours un nom (*chanson -> chansonnette*).

Les préfixes n'ont aucune fonction grammaticale, autrement dit, un mot dérivé par préfixe ne change pas de classe. Ex. : le préfixe « dé- » dans *défaire*, « re- » dans *refaire*, « par- » *parfaire*, modifient tous des verbes à l'infinitif, En revanche, ils n'ont qu'une fonction sémantique. Ils

apportent alors un changement au niveau du sens du mot. Toutefois, les suffixes modifient souvent la classe grammaticale de la base en créant des mots nouveaux. Ex. : *laver* est un verbe devient *lavable* adjectif par l'ajout de suffixe « able- ».

- **La préfixation**

Le préfixe donne à la base une nouvelle signification, modification sémantique. Il réajuste finement le sens de la base par le choix de préfixe. À titre d'exemple *réformer*, *déformer* et *conformer* ne gardent pas le sens dénotatif de *former*. Les modifications sémantiques de *former* sont explicitées par ce que le préfixe fait par la base verbale de *former*. Il pourrait s'agir, selon Riegel *et al.* (1994 : 906), de relations de réparation qu'ajoute le préfixe comme l'espace, la redistribution temporelle, la négation, la répétition, la collaboration, la quantification, etc.

Préfixe + nom = nom (*préhistoire*, *préretraite*)

Préfixe + nom = verbe (*enterrer*, *démouler*)

Préfixe + nom = adjectif (*apolitique*, *aptère*)

Préfixe + adjectif = adjectif (*impropre*, *imbuvable*)

Préfixe + adjectif = verbe (*enlaidir*, *abêtir*)

Préfixe + verbe = verbe (*refaire*, *endormir*)

- **La suffixation**

Partant des bases des noms généraux, verbaux et adjectivaux, les suffixes produisent des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes. Les suffixes sont un processus récursif, c'est-à-dire qu'un mot peut avoir deux suffixes ou plus (plus que ceux préfixés). Exemple : *monde*, *mondial*, *mondialisation*, ou bien *nature*, *naturel* et *naturalisme* pour former l'adjectif ou le nom d'action ou encore obtenir un nom pour désigner la doctrine.

Base N. + suffixe « -ier » = adjectif. (police → policier, policière)

Base N. + suffixe « -ité » = nom (avide → avidité)

Base adj. + suffixe « -isme » = nom (paternel → *paternalisme*)

Base N. + suffixe = verbe d'activité (*vampire* → *vampiriser*)

Base adj. + suffixe= verbe (*pur* → *purifier*)

Base V. + suffixe = nom (*protéger* → *protecteur*)

Les suffixes ont des fonctions grammaticales :

- Un suffixe peut modifier l'emploi de base sans trop altérer le sens. Il peut alors exprimer :
  - Un diminutif : *fille / fillette*,
  - Un péjoratif comme : *écrivain / écrivassier*
  - Un collectif comme : *valet/ valetaille*.
- Un suffixe peut modifier la valeur de la classe morphosyntaxique. On peut alors passer de *timide* à *timidité*, ou de *rapide* à *rapidement* ;
- Un suffixe peut avoir une fonction catégorisante. On peut alors former le genre en ajoutant le suffixe « -eur » ou « -euse » pour créer un nom (masculin/féminin) comme *coiffeur/coiffeuse*. Encore, « -trice » permet de fabriquer un substantif féminin comme *instituteur/institutrice*. Le choix de « -euse » ou « -trice » relève d'un autre ordre orthographique.
- Un suffixe peut finalement avoir un indicateur lexical en situant les mots dans des registres de langue particulière. Comme *appendicite/ encéphalite* qui en commun désignent une sorte d'inflammation, l'une qui concerne l'appendice et l'autre le cerveau, par les premiers morphèmes lexicaux *appendic* de *appendix* et *encépha* de *encéphale*.

- **La formation parasynthétique :**

Ce phénomène ajoute simultanément des préfixes et des suffixes à une base. Il permet la création de noms, d'adjectifs ou de verbes. Les bases qui peuvent former un adjectif sont des noms (*dé-courage-ant*), des adjectifs ou des verbes (*im-batt-able*). Dans le sens inverse, on peut créer des adjectifs à partir d'une base verbale comme dans *im-batt-able/in-détermin-able/in-manq-able*. Si on supprime le préfixe de ces mots, on obtient, dans certains cas, une entité incohérente ou incompréhensible, par exemple : *table-ment*.

#### 3.1.4.2 La dérivation non affixale (la conversion)<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Appelé aussi dérivation impropre, transfert, transposition et même translation

La conversion est un mode de formation qui permet à un mot de changer de classe sans changer de forme. À titre d'exemple *devenir* (verbe) et *le devenir* (nom) comparativement dans : *Nous allons voir comment cela va devenir* vs *Nous allons voir le devenir*. Et même si pour Regiel *et al.* qui confirmaient que :

La conversion [...] est une opération unaire qui, comme la négation en logique, n'affecte qu'un seul terme. En fait, un terme ne change de catégorie grammaticale (et donc le sens) sans changer de forme. (Regiel *et al.* 1994 : 908).

On constate qu'à travers l'exemple donné, le changement de la catégorie grammaticale n'était pas soumis au changement de la forme. Étant donné qu'elle s'opère sans mettre en œuvre d'affixe dérivationnel, la conversion ne laisse pas de trace sur le dérivé. C'est pourquoi on a pu dire qu'elle est une affixation zéro. Dans l'exemple qui précède, il est question d'interroger sur la nature et le rôle de l'unité précédant *devenir* pour dire qu'il est bien d'un verbe ou d'un nom.

#### 3.1.4.3 La composition

Le français est une langue qui évolue, le nombre des mots dans le dictionnaire français augmente d'année en année, en revanche, il y en a aussi qui disparaissent. Parmi les différents procédés de création de mots, c'est la composition.

Plusieurs procédés de création de mots sont possibles. Par la composition, il suffit de juxtaposer des unités lexicales autonomes comme à titre d'exemple *petit-beurre*, *chauve-souris* dont l'ordre est adjectif+nom ; ou encore *fer à repasser* mettant en ordre nom+prép+verbe. À noter que la soudure par un trait d'union ou par une préposition ou encore sans espace dans *portefeuilles* est le résultat de l'usage. Par conséquent, les éléments de tampon peuvent être utilisés comme noms dans des phrases, respectivement. Ainsi, les éléments constituant les mots composés eux-mêmes sont des mots de la langue, ils ont leur autonomie syntaxique et appartiennent à une certaine catégorie grammaticale. Donc, la composition est totalement différente que la dérivation qui, cette dernière, prend de la radical une base pour former d'autres catégories de mots.

Suite à cela, nous pouvons de :



- **La composition populaire** : Elle se base sur des éléments français et se fait par juxtaposition de deux mots. Ou plus, séparés ou non soit un blanc graphique, soit trait d'union. Ce sont des mots autonomes ayant un sens propre lorsqu'ils sont seuls, c'est-à-dire qu'ils peuvent exister à l'état libre. Par exemple : *bateau-mouche* ou *portefeuille*. Regile *et al.* (1994 : 910) établissent une liste, à la base du français contemporain, de mots composés mettant en évidence des exemples variés en termes de combinaisons qui mettent en jeu, selon le cas, plusieurs rapports (nom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, participe, article). Regile *et al.* dressent le tableau suivant et répertorient les principales structures :

NATURE DES ÉLÉMENTS	EXEMPLE
<b>Les noms composés</b> -----	
-----	
Nom + nom	<i>chou-fleur, timbre-poste</i>
Nom+ prép. + nom	<i>chemin de fer, salle à manger</i>
Nom + adjectif	<i>coffre-fort</i>
Adjectif + nom	<i>rondpoint, grand-père</i>
Verbe + nom	<i>brise-glace</i>
Verbe + verbe	<i>cachecache, savoir-faire</i>
Préposition + nom	<i>avant-bras, après-ski</i>
<b>Adjectifs composés</b> -----	
-----	
Adjectif + adjectif	<i>aigre-deux</i>
Adverbe + adjectif adverbe)	<i>clairvoyant</i> (le premier adjectif joue le rôle d'un adverbe)
Adverbe + participe	<i>malentendant, bienheureux</i>
<b>Verbes composés</b> -----	
-----	
Verbe + nom seul.	<i>Faire peur, donner raison</i>
Avec article	<i>prendre la fuite</i>
Pronom + verbe	<i>S'en aller, s'y mettre</i>
<b>Adverbe</b> -----	
-----	
Préposition + adverbe	<i>d'ailleurs</i>
Préposition + adjectif	<i>en vain, à droit</i>
Préposition + nom	<i>enfin, à l'entour, au-dessous</i>
<b>Préposition</b> -----	
-----	
Préposition + préposition	<i>par-devant</i>
Nom + préposition	<i>grâce à</i>
Préposition + nom + préposition	<i>à cause de, au-dessus de</i>
<b>Conjonction de subordination</b> -----	
-----	
Préposition suivie de <i>que</i>	<i>après que, pour que, dès que</i>
Adverbe suivi de <i>que</i>	<i>bien que</i>

Figure 13: Les principales structures de composition en français selon Riegelet *et al.* (1994 :910)

- **La composition savante<sup>24</sup>**: Pour composer des mots, la composition savante se base sur des éléments d'origines grecques ou latines. Comme la dérivation, la composition savante aussi sert à créer des nouveaux mots. (Regile *et al.* 1994 : 911). Ces éléments ne peuvent exister indépendamment, ex : *Anthrope et logue*. Contrairement à la composition populaire, ils ne sont pas autonomes et ils ne se trouvent jamais seuls, mais sont toujours à l'intérieur d'un mot composé soit au début soit à la fin du mot. Dans les exemples suivants, quelques éléments grecs et latins qui commencent et finissent le mot composé :
  - Éléments latins : **agricole, centrifuge, suicide, granivore, ovipare.**
  - Éléments grecs : **aéroport, bibliographie, neurophage, laparotomie, anglophobe, thermomètre, isotherme.**
- **Recomposés** : C'est un autre procédé de composition de mots. En effet, la recomposition est de loin très similaire à la composition savante, à ceci près que la recomposition exploite des éléments non gréco-latins avec des éléments gréco-latins. C'est une situation mixte. Par exemple : *filmographie, kleptomanie.*

Selon Mitterand, ce type de mot :

Comportent au moins un radical privé de toute possibilité d'autonomie dans un énoncé français, sinon à titre d'abréviation, des éléments grecs et latins. (Mitterand 1981 :47).

- **Les mots valises** : Cette composition se fait par juxtaposition de mots qui ont subi un procédé de troncation. Ex. : *photocopie + pillage = photocopillage.*

#### 3.1.4.4 La troncation (abréviation)

C'est un procédé dérivationnel qui touche la syllabe. Il s'agit de supprimer une syllabe d'un mot pour l'alléger. Il y'a plusieurs types de troncation selon :

---

<sup>24</sup> Appelé aussi Interfixation.

- 1- **L'apocopes** : c'est le fait de réduire le mot par la dernière syllabe à droite. Autrement dit ; C'est la syllabe finale qui subit la suppression comme : *radiophonie* qui devient *radio*, *examen* qui devient *exam*...
- 2- **L'aphérèses** : c'est le fait de supprimer la première syllabe à gauche d'un mot. Par exemple *autobus* qui devient *bus* ; *locomotrice* qui devient *motrice*.
- 3- **La syncope** : il s'agit de supprimer une syllabe ou une lettre au milieu d'un mot. Ce processus apparaît généralement dans le discours familier, par exemple Monsieur devient Msieur.

Afin de détecter un terme tronqué, les psycholinguistes évoquent **un point d'unicité** :

Le lieu (lettre ou phonème) dans le mot, à partir duquel plus aucun autre mot que celui envisagé n'est possible. (Apothéloz 2002 : 121).

Afin d'expliquer de près ce point, prenant pour exemple le mot *appartement*. À partir de la lecture du mot, nous pouvons constater que son point d'unicité phonique se place immédiatement après le phonème /m/. La suppression de la dernière syllabe à droite du terme donne (*appartem*). Ainsi plus aucun autre mot qu'*appartement* n'est possible comme mot-source de cette troncation. Contrairement au mot *tapis* qui n'a pas de point d'unicité, car il pourrait abréger des mots comme *tapisserie*, *tapisser*. (Apothéloz 2002 : 121).

#### 3.1.4.5 La siglaison

C'est l'opération qui consiste à réduire les termes à l'aide des lettres initiales majuscules qui le composent. Elle regroupe les sigles et les acronymes :

- **Les sigles** : ce sont des initiales majuscules de chaque d'un groupe nominal. L'action de former des sigles s'avère pratique plus au moins que la troncation, car il réduit le processus mnémonique et articulatoire. Le sigle est groupe de lettre qui se prononce indépendamment, ainsi il n'est soumis à aucune contrainte morphologique.

**ENS** : *École normale supérieure.*

**TGV** : *Train à grande vitesse.*

**CTU** : *Centre de téléenseignement universitaire.*

- **Les acronymes** : ils sont semblables aux sigles, cependant ceux-ci s'écrivent en lettres minuscules, et se prononcent soit lettre par lettre ou bien comme un mot entier :

**DOM-TOM** : *Départements d'outre-mer et territoires d'outre-mer.*

**OPEP** : *Organisation des pays exportateurs de pétrole.*

**ONU** : *Organisation des Nations unies.*

#### 3.1.4.6 L'emprunt

Par son emplacement géographique au centre de l'Europe, par ses contacts avec les langues et des cultures, son histoire, ses relations commerciales, la langue française a emprunté des mots : près de 13 % seraient d'origine étrangère (Huot 2005 : 14). La langue anglaise constitue la langue d'emprunt à laquelle le français fait référence actuellement. Cependant, la langue française a emprunté des mots à plus d'une centaine de langues étrangères. Ex. : *alcool* (arabe), *blini* (russe), *campanile* (italien), *caviar* (truc), *chérubin* (hébreu), *chimpanzé* (bantou), *cow-boy* (anglais), *handball* (allemand), *litchi* (chinois), *pépite* (espagnol), *saké* (japonais). (Tournier, N. et Tournier, J. 2009 : 126). Cet enrichissement lexical nous permet d'affirmer qu'au même titre que les autres moyens comme la dérivation, la composition, le néologisme, etc., l'emprunt est également fait partie des procédés d'élargissement du lexique mais pas de formation de mots.

D'un côté, le mot emprunté ne garde pas forcément en français le même sens qu'il avait dans la langue source, le changement de sens reste corrélativement obscur entre langue source et langue cible. Prenant pour exemple le mot *bricole* (« petit objet sans valeur », « chose sans importance ») vient de l'italien *briccola* « machine de guerre ». D'un autre côté, le mot emprunté peut aisément changer de classe, autrement dit, peut être intégré dans une classe de mots différente de sa classe dans la langue d'origine. Par exemple le mot *Tollé*, c'est un nom qui vient de l'impératif du verbe latin *tollere*, dans *tolle hunc* ! « Supprimez cet homme ». (*Ibid.* : 127).

Il existe différent type d'emprunt, la diversification des classes d'emprunts se fait sur trois niveaux selon Tournier, N. & Tournier J. (2009 : 126) :

- Lorsque l'emprunt du signifié d'un mot se fait sans faire allusion au signifiant, c'est-à-dire traduire littéralement dans la langue d'accueil ; il s'agit d'une claque, par exemple

l'emploi de mot *souris* dans le vocabulaire de l'informatique, claque d'un emploi de l'anglais *mouse*. Et *gratte-ciel* a été obtenu par traduction littérale du nom anglais *skyscraper*.

Cependant, il peut arriver que la langue d'accueil emprunte le mot avec des flexions de sa langue d'origine, comme par exemple la forme du pluriel du mot : *un lied, des lieder*.

Apothèse explique ce phénomène comme étant :

Le phénomène de l'emprunte ne concerne pas à strictement parler, du moins au départ, la morphologie. Mais la fortune d'un mot emprunté, ainsi que les modifications phonologiques, morphologiques ou sémantiques qu'il peut subir ultérieurement dans la langue accueil ont souvent des explications qui relèvent de la morphologie. (Apothèse 2002 : 17).

- Lorsque l'emprunt prend en considération à la fois le signifiant et le signifié, on est face à un *emprunt morphosémantique* comme *Kif-Kif* de *Kif-kif* (arabe) « pariel », *Gazelle* de *Rhazel* (arabe) « animal ». Sachant que l'emprunt morphosémantique se résulte du transfert complet de la forme et du sens d'une unité lexicale étrangère, sans adaptation ou avec une adaptation graphique ou phonologique minimale.
- Lorsque l'emprunt se fait uniquement sur le plan de la seule signifié d'un mot. On parle ici d'*emprunt sémantique* prenant pour exemple le verbe *réaliser*, celui-ci emprunté le sens de « se rendre compte de » au verbe anglais *realize*.

Il existe également l'emprunt de et vers la même langue. Lorsque l'emprunt est fait non pas à une langue étrangère mais à un dialecte (idiome régionale) c'est ce qui est appelé d'emprunte interne. Ex. : *gamin* (franco-comtois), *beurre* (lorrain), *brancard* (normand).

Enfin, une langue donnée use d'un mot étranger, dans ce cas, il ne s'agit pas d'une question d'équivalence dans son lexique, mais plutôt de phénomènes socio-culturels étrangers n'ayant pas de réalités propres dans la langue emprunteuse.

D'après Tournier, N. & Tournier J. (2009 : 226), il existe dix matrices vocales en français. Ces matrices concernent le processus de formation des mots et leurs significations ainsi que les fonctions qui pourraient s'exercer. Le tableau suivant liste ces données comme suit :

<b>MATRICES INTERNES</b>	Formation de nouveaux mots (signifiant et signifié)	Construction	Affixation	1. Préfixation	<i>prédisposer, antinucléaire</i>
				2. Suffixation	<i>national, peureux, fillette, proprement</i>
		Composition	3. Composition	<i>abat-jour, tire-bouchon, grand-père, clair-obscur, bleu ciel, préventorium</i>	
		Imitation phonique	4. Formation onomatopéique	<i>miauler, tic-tac, coin-coin</i>	
	Métasémie	Changement de fonction (éventuellement avec flexion spécifique)		5. Conversion	<i>(rouge&gt;) rougir, le pourquoi et le comment, l'essentiel</i>
		Changement de sens (sans changement de fonction)	6. Métaphore	<i>quel âne !, des couleurs chaudes, il couve un rhume</i>	
			7. Métonymie	<i>les bois et les cuivres, les biens de la Couronne, (je cherche) un toit</i>	
	Changement de forme	Réduction morphologique		8. Troncation	<i>antérieure : bus, car postérieure : métro, ciné, manif, auto</i>
				9. Siglaison et acronymie	<i>CRS, ONU, OTAN, CAPES</i>
	<b>MATRICE EXTERNE</b>			10. Emprunt	<i>cowboy (&lt; angl.), spaghetti (&lt; italien), paella (&lt; esp.)</i>

Figure 14: Les dix matrices lexicogénique du français d'après Tournier, N. & Tournier J. (2009 : 226)

### 3.1.5 Morphophonologie

La morphophonologie est l'étude des moyens phonologiques et morphologiques du langage. L'idée est que certains phénomènes sont à l'interface entre la morphologie et la phonologie. Certains problèmes de la morphologie (notamment des cas d'allomorphie) sont liés à des contextes phonologiques, le danger de l'analyse morphologique est de tomber dans une description trop synchronique, surtout si nous réalisons un tableau de conjugaison qui relève tous les éléments pouvant subir des modifications de formes. Certes les éléments pouvant être systématisés seront nombreux, mais des exceptions et des irrégularités subsisteront toujours... Selon Bouquiaux (1976) la morphophonologie a été mise en place pour

Rendre compte de ces variations formelles, sans recourir à une explication historique. [Elle] envisagera donc des cas tels que l'élision, la contraction, les alternances consonantiques des descriptions traditionnelles, dans le cadre d'une description strictement synchronique. Elle constitue donc une charnière entre la phonologie et la morphologie proprement dite. (Bouquiaux 1976 :96)

En somme, l'analyse des verbes doit se faire sur trois niveaux :

- 1- Phonétique ;
- 2- Phonologique ;
- 3- Morphophonologique, qui est plus structurel où « *les monèmes sont analysés en morphophonèmes, unités opérationnelles choisies en vue de faire ressortir les caractéristiques propres à chaque monème, notamment celles qui sont indépendantes de l'entourage de ceux-ci* ». (*Ibid.* 1976 : 158)
- 4- Dans certains cas, il est demeure difficile de procéder à une analyse morphologique en raison de l'identité du morphème qui ne paraît pas distinctement identifiable en termes d'indicateur. À titre d'exemple, le mot *entourage* où la question de morphème de base se pose et si elle concerne *tour* ou *entourer*.

La première difficulté n'a rien de bien original : dans son caractère d'allomorphie, un morphème peut revêtir des formes distinctes dans des contextes différents ce qu'il faut donc distinguer les processus morphologiques des processus phonologiques. La seconde comprend des phénomènes comme l'amalgame ou la discontinuité, donc toute correspondance entre signifiants et signifiés est absente. En ce sens, nous pouvons dire que la dérivation morphophonologique renferme un processus phonologique défini par la morphologie.

### 3.2 Morphologie dérivationnelle en arabe

La dérivation des mots arabes est un sujet extrêmement vaste. La majorité des linguistes, en tous cas jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, considéraient, qu'en arabe, chaque nom et chaque verbe est en réalité une forme dérivée d'une racine triconsonantique. Les formes dérivées sont obtenues en suivant des schémas morphologiques prédéfinies. Certains grammairiens « radicaux » sont allés jusqu'à chercher les racines même derrière les particules. (John, C.E. & John, C. B.. 2002 : 1-59).

Bien que, actuellement, les spécialistes de la langue arabe cherchent à nuancer cette vision structuraliste sur la langue arabe, en y introduisant des arguments comme l'influence de la phonologie sur les constructions morphologiques, les modèles de dérivation restent omniprésents dans l'apprentissage de la langue arabe ainsi que dans les études scientifiques ou descriptives sur la grammaire.

#### 3.2.1 La modélisation de la dérivation morphologique

Pour modéliser les schèmes et pour leur donner des noms, traditionnellement, on utilise la racine du verbe « faire », c'est-à-dire les consonnes ل / ع / ف [f - ' - l]. Pour identifier la forme dérivée d'un mot, il faut remplacer ces trois consonnes par celle de la racine du verbe en question.

À titre d'exemple le mot كَاتِب *kātib* qui signifie « écrivain » ou « celui qui écrit » est une dérivation de la racine ك / ت / ب [k-t-b], dont le verbe كَتَبَ [kataba] « écrire », ou plus précisément « il a écrit »<sup>25</sup> est aussi une dérivation.

Pour schématiser le mot كَاتِب [kātib], en recourant à la racine ل / ع / ف [f-'-l], on lui donnera le nom du *fā'il* en insérant un ا [alif] après la première lettre du mot et un *kasra* entre les lettres médianes et finale.

---

<sup>25</sup> L'infinitif n'existe pas en arabe. La forme la plus simple des verbes est celle de la forme du passé au singulier à la troisième personne. Par commodité, dans la suite on rendra le ses correspondant en français par l'infinitif.



### 3.2.1.1 Le système de dérivation des verbes

Outre leurs formes simples qui se composent en général de trois consonnes, les verbes peuvent avoir potentiellement quinze formes dérivées qu'on obtient en suivant des modèles morphologiques. Ces modèles sont aussi associés à des significations, à une altération du sens par rapport à la forme simple des verbes. Cette manière de pouvoir déterminer la sens exacte des verbes à la base de leurs formes n'est cependant pas systématique. La possibilité de construire de nouveaux verbes suivant le système de dérivation n'est pas systématique non plus (Blachère *et al*, 1975).

- **II<sup>e</sup> forme**

La II<sup>e</sup> forme dérivée, on l'obtient par le redoublement de la consonne médiane, elle suit donc le schème فَعَّلَ [fa''ala]. Il s'agit souvent d'une construction causative. C'est le cas par exemple du verbe عَلَّمَ ['allama] « enseigner » dérivé de la racine ع / ل / م '-l-m qui donne aussi le substantif علم ['ilm] « connaissance, savoir, science ». عَلَّمَ 'allama signifie « transmettre la science ». Ou encore, à partir de la racine ك / ت / ب [k-t-b] qui donne le verbe كَتَبَ [kataba] « écrire », on peut former le mot كَتَّبَ [kattaba], c'est-à-dire « faire écrire ».

- **III<sup>e</sup> forme**

On obtient la III<sup>e</sup> forme par l'ajout d'un ا [alif] après la lettre initiale suivant le schème فَاعَلَ [fā'la]. Cette transformation d'un verbe en forme simple le rend transitif, en dirigeant l'action vers quelqu'un d'autre. Par exemple, le verbe حَسُنَ [hasuna] « être bon, gentil » devient حَاسَنَ [hāsana] en remplaçant les consonnes du فَاعَلَ [fā'ala] par ح / س / ن h-s-n ce qui signifie « être bon ou gentil envers quelqu'un »<sup>26</sup>.

- **IV<sup>e</sup> forme**

---

<sup>26</sup> Les exemples sont empruntés au dictionnaire Hans Wehr : A dictionary of modern written Arabic, pp. 635-637. Beyrouth, 1974.

La IV<sup>e</sup> forme suit le schème أَفْعَلَ ['af'ala]. On rajoute un أ [alif-hamza] devant les consonnes de la racine et on supprime la *fathā* après le ف [fā']. Cette forme, elle aussi a pour fonction de rendre le verbe transitif mais dans un autre sens. Tandis que حَصَّنَ *ḥāṣana* signifiait « être bon envers quelqu'un », أَحْصَنَ ['aḥṣana] signifie « être bon en quelque chose et le maîtriser ».

- **V<sup>e</sup> forme**

La V<sup>e</sup> forme s'obtient à partir de la II<sup>e</sup> par l'ajout d'un préfixe تَ [ta-]. Le mot تَعَلَّمَ [ta'allama] par exemple se construit sur ce schème de تَفَاعَلَ [tafa'ala]. Cette forme redirige l'action exprimée par la II<sup>e</sup> forme vers soi-même. Ainsi, le vers تَعَلَّمَ [ta'allama] dérivée du verbe أَعَلَّمَ ['allama] « enseigner » signifie « étudier ou se faire enseigner »<sup>27</sup>.

- **VI<sup>e</sup> forme**

La VI<sup>e</sup> forme se construit sur la III<sup>e</sup>, de même que le V<sup>e</sup> sur le II<sup>e</sup> par l'ajout du préfixe تَ [ta-]. On retrouve le schème de تَفَاعَلَ [tafa'ala] notamment dans les mots تَصَادَّ [taṣā'da] ou تَعَامَلَ [ta'āmala]. Le verbe سَاعَدَ [sā'ada] en III<sup>e</sup> forme composée à partir de la racine س/ع/د s-'-d, signifie « aider », tandis que تَسَاعَدَ [tasā'da] veut dire « s'entraider ». Le verbe تَعَامَلَ [ta'āmala] qui signifie « collaborer, travailler ensemble », a pour racine les lettres ل/م/ع ['-m-l] d'où le nom عَمَلٍ ['amal] « travail » ou عَمَلٌ ['amal] « travailler ». Le VI<sup>e</sup> forme dérivée exprime donc souvent une action réciproque.

- **VII<sup>e</sup> forme**

La VII<sup>e</sup> forme correspond souvent à la voix passive qu'on peut d'ailleurs obtenir aussi par le processus de la morphologie flexionnelle. Elle se forme par l'ajout du préfixe « in- », son schème est donc اِنْفَعَلَ [infa'ala]. Le mot كَسَرَ [kasara] qui signifie « casser » par l'ajout du préfixe « in- » اِنكسَرَ [inkasara] se transforme donc en passif : « il s'est cassé », de même que par sa transformation flexionnelle كَسِرَ [kasara] qui veut dire la même chose.

---

<sup>27</sup> Ibid. (1974 : 635-638)

- **VIII<sup>e</sup> forme**

La VIII<sup>e</sup> forme se crée avec l'ajout d'une voyelle [i] au début du mot et un ت [tā'] après la consonne initiale. Son schème est : اِفْتَعَلَ [ifta'la]. Cette forme rend les verbes simples réfléchis. Par exemple le verbe رَبَطَ [rabaṭa] qui signifie « attache », « nouer quelque chose », en devenant اِرتَبَطَ [irtabaṭa] signifie « s'attacher à quelque chose ou s'engager ».

- **IX<sup>e</sup> forme**

La IX<sup>e</sup> forme s'obtient aussi par l'ajout d'un [ i ] au début du verbe ainsi que par le redoublement de la dernière consonne. Elle désigne souvent des couleurs ou des défauts physiques. Le mot اِسْوَدَّ [iswadda] qui se construit comme le schème اِفْعَلَّ [if'alla], signifie « être » ou « devenir noir », verbe qui dérive de la racine س/و/د [s-w-d] d'où également le nom de la couleur noire اَسْوَد [ 'aswad ].

- **X<sup>e</sup> forme**

On dérive la X<sup>e</sup> forme par l'ajout du préfixe اِسْت [ista-] au début du verbe ce qui donne le schème اِسْتَفْعَلَ [istaf'ala], comme dans le verbe اِسْتَفْهَمَ [istafhama] créé à partir du verbe simple فَهَمَ [fahima] « comprendre » et qui signifie « demander » dans le sens de « poser une question », ou « demander » à ou « vouloir comprendre quelque chose ». En effet, la X<sup>e</sup> forme exprime souvent un souhait, une demande, une volonté par rapport à l'action exprimée par la forme.

Il existe encore cinq autres formes mais qui sont tellement rares qu'elle ne figure pratiquement jamais dans ce système des dérivations verbaux. Les formes dérivées à partir des verbes quadrilatères existent aussi. Le verbe تَزَلَزَلَ [tazalzala] « trembler » est créé à partir du verbe زَلَزَلَ [zalzala] « secouer ». Le ت [tā'] initiale a pour rôle de rendre le verbe réfléchi<sup>28</sup>.

### 3.2.1.2 Le maṣdar المصدر

---

<sup>28</sup> Ibid. (1974 : 635-638)

Le *maṣḍar* est substantif créée à partir des verbes. Le *maṣḍar* peut avoir de rôles multiples mais le plus souvent il s'agit d'un nom désignant l'action exprimée par le verbe. Par exemple le mot *قِرَاءَة* [qirā'a] signifié « lecture », « action de lire ». Il dérive du verbe *قَرَأَ* [qara'] « lire ». Mais il n'existe pas toujours d'équivalents dans d'autres langues pour cette forme nominale. Le mot *أَكَلَ* ['akl], par exemple qui a pour origine le verbe *أَكَلَ* ['akala] « manger » se traduirait plutôt par l'infinitif « manger ». Le phénomène de l'infinitif n'existe pas en arabe et, souvent, on utilise le *maṣḍar* là, où en français on mettrait un infinitif. Par exemple la phrase : *أُحِبُّ الأَكَلَ* ['uḥibbu al-'akl] se traduirait par : « J'aime manger ».

Dans la formation du *maṣḍar*, on suit également des schèmes. Pour les verbes simples ou de la « forme nue », on distingue 17 modèles (Blanchère 1952 : 77-82). Par exemple, le substantif *دُخُولٌ* [duḥūl] obtenu du verbe *دَخَلَ* [daḥala] « entrer » est construit sur le modèle *فُعُولٌ* [fu'ūl]. Le schème *فَعْلٌ* [fi'l] est aussi courant, qu'on découvre par exemple dans le substantif *عِلْمٌ* ['ilm] « savoir » du verbe *عَلِمَ* ['alima] « connaître, savoir », etc.

Pour la formation des *maṣḍars* des verbes de la forme nue, ils existent certaines règles, néanmoins, d'habitude, on conseille aux apprenants de l'arabe de les apprendre par cœur avec les verbes car le système des règles est tellement complexe et rempli d'exceptions qu'il n'aide par vraiment dans la mémorisation des *maṣḍars*. De plus, certains verbes ont plusieurs *maṣḍars*, souvent avec des nuances de signification.

Les *maṣḍars* des formes dérivées, en revanche, se construisent sur des modèles prédéfinis. Dans la liste ci-dessus, on retrouve les schèmes correspondant à chaque forme dérivée ainsi qu'un exemple de verbe pour chaque modèle :

II<sup>e</sup> forme : [fa''ala] → [ta'fil] : darrassa → [tadrīs] « enseigner → éducation »

III<sup>e</sup> forme : [fā'la] → [mufā'la] ou [tafā'ul] : [qābala] – [muqābala] « rencontrer → rencontre »

IV<sup>e</sup> forme : ['af'al] → [if'āl] : [aslama] → [islām] « soumettre ou devenir musulman → soumission ou islam »

V<sup>e</sup> forme : [tafa''la] → [tafa''ul] : [takallama] → [takallum] « parler → parole »

VI<sup>e</sup> forme : [tafā'la] → [tafā'ul] : [tasā'da] → [tasā'ud] « s'entraider → entraide »

VII<sup>e</sup> forme : [infa'ala] → [infi'āl] : [indahaša] → [indihāš] « être étonné → étonnement »

VIII<sup>e</sup> forme : [ifta'ala] → [ifti'āl] : [iftataḥa] → [iftitāḥ] « s'ouvrir → ouverture, vernissage »

IX<sup>e</sup> forme : [ifa'alla] → [if'ilāl] : [iḥmarra] → [iḥmirār] « rougir → rougissement »

X<sup>e</sup> forme : [istaf'ala → [istif'āl] : [stafham] → [istifhām] « interroger → interrogation ».

### 3.2.1.3 Le *ism fā'il* اسم الفاعل

Le *ism fā'il* correspond généralement à ce qu'on appelle en français participe présent. Il peut prendre le rôle du substantif, en désignant celui ou celle qui accomplit l'action ou encore celui de l'adjectif ou de l'adverbe.

À partir des verbes de la forme nue, on l'obtient par l'ajout d'un [alif] après la première lettre et d'un [i] court ou *fatḥa* entre la lettre médiane et finale.

Par exemple le mot كَاتِب [kātib] dérivé du verbe كَتَبَ [kataba] « écrire » peut signifier « écrivain, écrivant ou encore en écrivant » selon le contexte. Dans la phrase الكَاتِبُ يَكْتُبُ كِتَابًا [al-kātib yaktubu kitāban] « L'écrivain écrit un livre », le اسم الفاعل *ism fā'il* prend le rôle du substantif. Dans la phrase الرَّجُلُ الكَاتِبُ يَجْلِسُ فِي المَقْهَى [al-rajulu al-kātibu yajlisu fī al-maḡhā] « L'homme qui écrit est assis au café », il prend le rôle de l'adjectif. Enfin, dans la phrase الرَّجُلُ يُفَكِّرُ كَاتِبًا [al-rajulu yufakkiru kātiban] « L'homme réfléchit en écrivant », le *ism fā'il* devient un adverbe.

Le *ism fā'il* se décline donc comme le reste des noms en prenant la terminaison du féminin, du pluriel des voyelles indiquant le cas nominatif, accusatif et génitif.

Le *ism fā'il* des verbes dérivés se construit, tout comme leur *maṣdar*, sur des schèmes, modélisés avec les lettres فاعل [f-'-l] :

- مُفَعِّل [mufa'ʿil]
- مُفَاعِل [mufā'ʿil]
- مُفْعِل [muf'ʿil]
- مُتَفَعِّل [mutafa'ʿil]
- مُتَفَاعِل [mutafā'ʿil]
- مُنْفَعِل [munfa'ʿil]
- مُفْتَعِل [mufta'ʿil]
- مُفْعَل [muf'ʿal]
- مُسْتَفْعِل [mustafa'ʿil]

### 3.2.1.4 Le *ism maf'ūl* ou participe passé اسم المفعول

Le *ism maf'ūl*, correspondant au participe passé se construit à partir des verbes à la forme nue *المجرد* sur le modèle du schème مَفْعُول [maf'ūl]. Par exemple, le mot مَكْتُوب [maktūb] dérivée du verbe كَتَبَ kataba signifie « écrit ». Par exemple : رسالة مَكْتُوبَةٌ بِيَدٍ [risāla maktūba bi-yadin] : Une lettre écrite à la main.

Les formes du *ism maf'ūl* des verbes dérivés ont les mêmes schèmes que les *ism fā'il*, c'est seulement leur *kasra*, le [i] court qui se transforme en fatḥa (a court). Ainsi le verbe transitif du حَاطَبَ [hāṭaba] « adresser la parole à quelqu'un se construisant donc avec un objet direct devient مُخَاطَبٌ [muḥāṭib] pour désigner la personne qui parle et مُخَاطَبٌ [muḥāṭab] pour désigner celle qui l'écoute.

Une différence remarquable par rapport au français, c'est qu'on peut construire des *ism maf'ūl* aussi bien à partir des verbes intransitifs que transitifs. Par exemple le mot مُتَكَلِّمٌ [mutakallim] du verbe تَكَلَّمَ [takallama] « parler » désigne le locuteur, celui qui parle, tandis que le mot مُتَكَلَّمٌ [mutakallam] désigne « interlocuteur, littéralement celui à qui on parle ».

Pour que le مَفْعُولٌ [maf'ūl] des verbes intransitifs, suivie de cas indirect puisse fonctionner dans la phrase on ajoute après le verbe la préposition correspondante suivi par le pronom attaché. Par exemple, en arabe, pour dire « C'est la montagne sur laquelle on se promène, on pourrait dire : الْجَبَلُ الْمُتَنَزَّرُ عَلَيْهِ : [al-jabal almutanazzah 'alayhi], littéralement « la montagne marché sur elle ».

La seule forme dérivée qui n'a pas de *ism maf'ūl* est la IX<sup>e</sup> car il s'agit d'un verbe intransitif qu'on traduirait, dans tous les cas, par « devenu ou étant noir, rouge, aveugle, sourd », etc.

Outre ces trois catégories : le *maṣdar* المصدر , le *ism fā'il* اسم الفاعل et le *ism maf'ūl* اسم المفعول, qu'on peut former à partir de n'importe quel verbe, il existe aussi des noms de lieu, des noms d'instrument, des noms de temps, des noms qui exprime l'abondance ou le caractère fugace et non répété d'une action ou encore des manières. Ces noms cependant ne peuvent pas se construire à partir de n'importe quel verbe.

Les noms de lieu, on obtient par le préfixe « ma- » en les mettant devant les verbes de la forme nue. Ils désignent le lieu où l'action exprimé par le verbe se déroule. Ainsi le mot مَكْتَبٌ [maktab] dérivé du verbe كَتَبَ [kataba] désigne un endroit où on peut écrire. Il désigne en général un

« bureau ». Le mot *مَجْلِس* [*majlis*] du verbe *جَلَسَ* [*jalasa*] « s'asseoir, être assis » désigne « l'endroit où on s'assoit » d'où sa signification courante de « salle d'audition » mais aussi « assemblée ». Le mot *مَسْجِد* [*masjid*] « mosquée » est aussi un nom de lieu : c'est l'endroit où on prie en se prosternant « sajada ».

Il est intéressant de remarquer que ce système de dérivation permet de désigner des lieux abstraits en arabe, sans nécessairement préciser leur caractère spécifique. Ainsi mot *مَسْجِد* [*masjid*], même si on pense généralement à une mosquée en entendant le mot, n'en est pas nécessairement une. Le *مَسْجِد* [*masjid*] peut aussi être juste une « salle de prière », ou tout simplement « l'endroit où on prie ».

*Les noms d'instruments*, ce forment par l'ajout du préfixe « mi- », comme dans le mot *مِفْتَاح* [*miftāḥ*] « clé » dérivé du verbe *فَتَحَ* [*fataḥa*] « ouvrir » ou le mot *مِقْصَس* [*miqaṣṣ*] « ciseaux » du verbe *قَصَّ* [*qaṣṣa*] « couper ».

On peut aussi créer des noms d'unité sur le modèle de *فَعْلَة* [*fa'la*] se terminant avec un *تاء المربوطة* [*tā' matbūṭa*]. Le *masḍar* du verbe *أَكْرَمَ* [*'akrama*] « traiter quelqu'un avec de la générosité » est normalement *إِكْرَام* [*ikrām*], mais si on y ajoute un [*tā' matbūṭa*], cela signifie qu'on parle d'un acte généreux en particulier.

Le *تاء المربوطة* [*tā' matbūṭa*] qui est aussi la marque du féminin a souvent ce rôle de concrétiser ou individualiser des noms collectifs. Par exemple le mot *شَجَرٌ* [*šaḡar<sup>un</sup>*] qui désigne « des arbres » en général sans qu'il soit un nom au pluriel pour autant, devient *شَجْرَةٌ* [*šaḡara<sup>tun</sup>*] pour désigner un arbre concret. De même, le nom générique du *نَمْل* [*naml*] qui désigne l'espèce toute entière *des fourmis* devient *نَمْلَةٌ* [*namla*] pour qu'il signifie *une fourmi*.

*Les noms de temps* se construisent sur le modèle de *مِفْعَال* [*mif'āl*]. Ainsi le mot *مِيلَاد* [*mīlād*] désignant « la date ou l'époque de la naissance » dérive de la racine *و/ل/د* [*w-l-d*] qui donne aussi le verbe naître

Enfin, certains substantifs dérivent d'autres subjectifs. Tel est le cas des noms d'abondance qui, sur le modèle de *مَفْعَال* [*maf'ala*] peuvent désigner un lieu où l'objet, l'animal ou la personne désignés par la racine du mot se trouve en abondance. Par exemple, du mot *قَبْر* [*qabr*] « une tombe » dérive le mot *مَقْبَرَةٌ* [*maqbara*] qui signifie « cimetière ».

### 3.2.1.5 Quelques exemples pour la dérivation des adjectifs :

- Le *nisba* ou adjectifs de relation

L'appartenance à un lieu : un pays, une nation ou à une communauté peut être exprimé par l'ajout d'un *ī* long au substantif en tant que suffixe. Par exemple le substantif *عراق* [‘*irāq*] « Irak » devient [‘*irāqī*] pour désigner « la nationalité irakienne ». Ou encore, à partir du nom de la Libye : *ليبيا* [lībīyā] on peut créer l’adjectif de *ليبى* [lībī], c’est-à-dire « libyen ». <sup>29</sup>

L'adjectif en ajoutant un [ī] long au substantif peut se créer aussi à partir des notions abstraites comme le mot *حقيقي* [ḥaqīqī] « vrai, véritable » à partir du substantif *حقيقة* [ḥaqīqa] « vérité ». Les adjectifs, eux aussi, suivent souvent des modèles formés à partir d'une racine.

Une des formes les plus courantes est le modèle *فَاعِل* [fa‘īl], comme dans les adjectifs *كبير* [kabīr] « grand », *صغير* [ṣagīr] « petit », *رحيم* [raḥīm] « miséricordieux », *طويل* [ṭawīl] « long ». Un autre schème courant est celui du *فَاعِل* [fa‘īl] qui correspond aussi à l'*ism fa‘īl*, le participe présent, comme dans les mots *بارد* [bārid] « froid », *ساخن* [sāḥin] « chaud », *عالم* [‘ālim] « savant, substantif et adjectif ». Les adjectifs suivent aussi souvent le schème *فَاعِل* [fa‘ī] comme *سهل* [sahl] « facile », *صعب* [ṣa‘b] « difficile », etc.

La caractéristique exprimée par l'adjectif peut être aussi accentuée avec le schème *فَاعُول* [fa‘ūl] ou *فَعَال* [fa‘ā]. Ainsi, en transformant l’adjectif *خجل* [ḥaǧīl] « timide » en *خجول* [ḥaǧūl], il prendra « le sens très timide ». La variante *كذّاب* [kadḏāb] de l'adjectif *كاذب* [kāḏib] « menteur » désigne quelqu'un « qui ment régulièrement, un mythomane ».

Ce résumé non exhaustif des différents cas de la dérivation morphologique dans la langue arabe témoigne d'une volonté de la part des grammairiens, et ceci depuis plus d'un millénaire, de ranger tous les phénomènes de la dérivation morphologique dans un système compréhensif en faisant correspondre quasiment tous les mots de la langue à une racine trilitérale.

Pour illustrer ce phénomène voici une liste non exhaustive des différentes dérivations de la racine *ع/ل/م* [‘-l-m], seulement celles qui sont les plus couramment utilisées<sup>30</sup> :

<sup>29</sup> Certains noms de pays, comme *ليبيا* de forment par un *l* [alif] à la fin. Pour créer des *nisbas* à partir de ces mots, on doit couper le *alif* final pour éviter la formation de groupes de voyelles consécutives ce que la phonologie de la langue arabe ne tolère pas.

<sup>30</sup>Liste établie d’après le dictionnaire Hans Wehr : A dictionary of modern written Arabic, pp. 635-637. Beyrouth, 1974.



عَلِمَ [‘alima] - savoir

عَلَّمَ [‘allama] – enseigner

أَعْلَمَ [‘a‘lama] – renseigner, indiquer

تَعَلَّمَ [ta‘allama] - étudier

اسْتَعْلَمَ [ista‘lama] – se renseigner, demandes des informations

عِلْم [‘ilm] – savoir (sub.) , connaissance, science

عِلْمًا [‘ilmī] – scientifique

عَلِيم [‘alīm] – savant

عَلَام [‘allām] - détenteur de vastes connaissances

مَعْلَمَةٌ [ma‘lama] – encyclopédie

تَعْلِيم [ta‘līm] – éducation

تَعْلِيمِي [ta‘līmī] - éducatif, éducationnel

عَلَامَةٌ [‘alāma] –indication

عَلَم [‘alam] – signe, caractéristique

إِعْلَام [i‘lām] – notification

تَعْلُم [ta‘allum] – étude

اسْتِعْلَام [isti‘lām] – informations

عَالِم [‘ālim] – savant, professionnel

عَالِمِيَّة [‘ālimiyya] – érudition

عَالَم [‘ālam] – le plus grand connaisseur (un des 99 noms de Dieu)

مَعْلُوم [ma‘lūm] – connu, certain, déterminé (participe passé)

مُعَلِّم [mu‘allim] – professeur, enseignant

مُعَلَّم [mu‘allam] – appris, étudié (participe passé)

### 3. 2.3 Conclusion

La langue arabe se spécifie distinctement des autres langues par ses propres cas morphologiques. Le caractère phonique du schème constitue une base sur laquelle se donnent les mots dérivés. Contrairement au français, la dérivation en arabe ne se procède pas toujours sur les extrémités du mot afin d'obtenir un mot nouveau ; le processus dérivationnel pourrait même établir, au niveau de la racine, un nouvel ordre par les procédés de modification de voyelles, du redoublement d'une lettre de la racine, de l'adjonction et de l'intercalation d'affixes.

## 3.3 ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR UN PUBLIC ARABOPHONE : ENJEUX DE L'APPROPRIATION DE LA MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE.

### 3.3.1 : Les travaux sur la morphologie dérivationnelle

Pour former correctement un mot, au sens de dérivé, les apprenants se basent sur leurs expériences passées et mobilisent leurs connaissances de manière adaptée à la situation. En vérité, ceux qui maîtrisent l'orthographe sont ceux qui peuvent passer en revue de nombreuses stratégies (Al Ahmad 2014 :49). Parmi elles, on compte la récupération directe en mémoire :

Cette situation se produit quand le scripteur connaît déjà les mots qui doivent être orthographiés ; des mots qu'il a déjà vus lors d'exercices de lecture ou d'écriture, ainsi, la compétence orthographique vient automatiquement par le biais d'un processus de récupération directe d'un substantif déjà stocké dans la mémoire. Ce cheminement est souvent utilisé pour l'orthographe lexicale (Fayol et Jaffre 2006 : 64-76). En fait, parfois les étudiants seront tentés de se livrer à une transcription littérale en passant par des associations entre phonèmes et graphèmes. Ce faisant, la compétence orthographique ne pourrait seulement se baser sur la forme phonologique ; dans le cas où l'apprenant est confronté à un mot nouveau, il peut le segmenter en phonèmes puis transcrire ses composants en liant chaque phonème à un graphème correspondant. Or, cette ligne de conduite ne porte pas toujours ses fruits, l'encodage en français n'est pas souvent régulier et, pour cause, le système

orthographique français manque de transparence. Par exemple, le son /o/, peut être écrit « o », « au » et « eau ».

Selon Ahmad (2014 : 63), plusieurs moyens pouvant aider les apprenants. À titre d'exemple, le recours aux analogies comme *vendeur, vente* pour *vendre* et *détendeur, détente* pour *détendre*. Autrement dit, le fait de se référer à des formes orthographiques bien connues peut inciter le scripteur à définir la forme écrite d'un autre terme dans le cas où la forme sonore ou écrite de celui-ci devient similaire à un autre terme déjà vu et écrit. En fait, si un étudiant doit orthographier un mot nouveau comme /kobar/. Grâce à une procédure d'analogie avec des mots tels que *foulard, lard, dard* ... il serait en mesure d'orthographier correctement *cobard*. Dans ce cas, la réflexion de rapprochement a lieu au niveau de la forme et non du sens du mot ; en ce sens, l'analogie est orthographique.

Dans d'autres cas, le rapprochement peut se faire au niveau du sens. Imaginons que le scripteur ait entendu le mot /kobar/ dans un contexte qui parle d'un métier, et il a appris que la pratique de l'activité correspondante est le verbe /kobarte/. En se basant sur une dérivation associée au sens du verbe, ce scripteur pourrait écrire *cobart*. Dans ce cas, l'analogie se passe au niveau du sens et non pas de la forme ; on parle alors de morphologie dérivationnelle qui n'est pas toujours systématique en français. De même, *numéro* ne prend pas de *t* à la fin, même s'il dérive du verbe *numéroter*. Il s'agit bien d'un ajustement orthographique servant le plus une réalisation phonique qui écarte les contraintes que pourrait causer la rencontre de certaines graphies.

Dans tout système alphabétique, les lettres sont associées à des phonèmes. Le plus facile pour les apprenants étrangers serait qu'à chaque lettre corresponde un seul et même phonème. Or, en français, la correspondance phonie-graphie n'est pas automatique comme le montre Fayol et Jaffre (2016 : 169) : le phonème / k / peut s'orthographier de diverses façons : « c », « qu », « k », « ck » ou encore « ch ». En vérité, la difficulté de l'orthographe française réside dans le fait qu'il y a plus de phonèmes que de lettres : ainsi il n'est pas rare que certains graphèmes (ch ; s ; c ; etc.) renvoient à plusieurs phonèmes qui peuvent eux-mêmes s'écrire de plusieurs façons. On peut se douter que ce trait ne facilite pas la tâche des apprenants étrangers, mais également de certains natifs : de nombreuses études montrent que les jeunes Français peinent à maîtriser l'orthographe (Dumais et Bergeron 2015 : 74).

D'un point de vue grammatical, les graphèmes contiennent des informations lexicales ou grammaticales. Ce sont eux qui renseignent sur les marques de genre, de nombre et de flexion

verbale (comme la terminaison), ainsi que les marques lexicales des familles de mots dérivés (Catach 1980 : 45). Quant aux morphogrammes grammaticaux tels que « é » qui forme le participe passé de certains verbes ; « -ier », « -ière » pour l'agent masculin et féminin ; « ait, aient » pour le nombre et d'autres marqueurs. Ces morphogrammes grammaticaux :

Ce sont des indicateurs de catégorie grammaticale. Ce sont des désinences supplémentaires qui s'ajoutent aux mots variables pour apporter des indications de genre et de nombre (classes nominales), de personne et de nombre (verbes). (Riegel *et al.* 1994 : 125)

Alors que les morphogrammes lexicaux, ajoutent les mêmes auteurs :

Sont des indicateurs de série lexicale. Ce sont des marques internes ou finales fixes, intégrées au mot, qui servent essentiellement à relier graphiquement un radical à ses dérivés (tard, tarder, tardif, retarder, attarder) ou bien le masculin au féminin (petit/petite ; grand/grande). Ils maintiennent l'unité des familles des mots et constituent des marques graphiques de sens. (*Ibid.* : 126)

Fayol et Jaffre (2016 : 172) dressent un inventaire des difficultés orthographiques françaises qu'ils classent en trois ensembles :

- 1- La mise en correspondance entre phonèmes et graphèmes. Dans tout système alphabétique, écrire un substantif à titre d'exemple ou un adverbe de manière demande de passer par la lecture via l'étude de ses phonèmes, suivie de la mise en correspondance de ces phonèmes avec des graphèmes ;
- 2- Le système non-transparent. Dans des langues comme le portugais ou l'italien, l'apprentissage des correspondances phonèmes/graphèmes est suffisant pour lire et orthographier la presque totalité des mots. Cela est loin d'être le cas en français où les exceptions sont nombreuses et les correspondances entre sons et lettres sont irrégulières (par exemple, les doubles consonnes ne sont pas phonologiquement signalées) ;
- 3- La morphologie sémantique : les marques morphologiques concernent particulièrement celles qui ont trait au nombre ou au genre, elles ne se prononcent ni ne s'entendent à l'exception de certains cas de liaison. C'est le cas du « s » et du « x » qui s'ajoutent aux noms et aux adjectifs pluriels, de même pour « nt » aux verbes. Concernant le genre, la prononciation permet de le distinguer, contrairement au nombre, qui se remarque à l'écrit et pas toujours à l'oral que dans certains cas de liaisons. On ne peut les appréhender que via l'apprentissage de l'écrit.

Tyler et Nagy (1990 : 34) listent trois types de connaissances morphologiques dérivationnelles :

- Les connaissances relationnelles (pour les relations formelles entre les racines et les mots dérivés) ;
- Les connaissances syntaxiques (le rôle syntaxique des suffixes) ; par exemple à partir de verbe *produire* on pourrait modifier le sens du radical par le fait de changer le suffixe, ce qui donnerait *producteur, production, produit, productif, productivité, productible*,
- Les connaissances distributionnelles (les règles de constructions morphologiques) qui part du radical comme support sur lequel s'ajoutent des affixes tel que *bois* pour avoir ***reboisement***. De même, la syntaxe est aussi un facteur qui rentre en jeu en matière de distribution pour le choix de telle tournure pour dire à titre d'exemple *Cet forêt est le résultat d'un reboisement* ou bien *Il faut reboiser pour assurer l'équilibre naturel* ou encore *Pour contraindre à la désertification, une action de boisement demeure impérative*.

Selon Casalis *et al.* (2003 : 57), les connaissances morphologiques doivent être mesurées grâce aux différentes tâches qui demandent des opérations variées au niveau des connaissances (créer une forme dérivée, reconnaître une base dans une forme dérivée, trouver des mots de même famille morphologique...). Selon les situations, ces formes peuvent être de nature réceptive où l'apprenant de FLE doit choisir la forme dérivée la plus adaptée, il pourrait aussi donner une forme dérivée à partir d'une connaissance pré requise. Il s'agira même de sa propre réflexion déductive s'exerçant par des tâches (implicites/ explicites).

### 3.1.2 : Les travaux sur la morphologie flexionnelle

La morphologie flexionnelle se juge utile pour sensibiliser les apprenants de FLE aux différents changements qui apparaissent au niveau de la finale des mots afin de changer leurs natures. À ce propos, il faut rappeler que « les suffixes flexionnels possèdent une fonction principalement syntaxique (les accords) et sont donc étroitement liés à l'organisation syntaxique de la phrase ou du syntagme dans lesquels ils sont insérés » (Colé *et al.* 2003 : 59). Pour faire face aux difficultés de la langue française, l'apprenant doit donc s'appuyer sur des règles morphosyntaxiques telles que les accords en genre et en nombre des noms et les adjectifs, la conjugaison pour les verbes et les participes passés. Ces accords, selon Colé *et al.* (2003) et Parisse (2009), font partie de la morphologie flexionnelle, ses marques sont très régulières en

français et parfois inaudibles. Il est donc normal que les étudiants éprouvent des difficultés à appréhender les correspondances phonèmes/graphèmes, à assimiler les normes lexicales et grammaticales, et en particulier, à « maîtriser le système silencieux de morphologie flexionnelle » (Fayol et Jaffre 2006 : 66).

Housen (2002) mentionne le fait que l'acquisition grammaticale dans une L2 se fait habituellement plus tardivement et lentement que pour la L1. Cette idée avait déjà été avancée par Perdue (1993), Wode (1981). Housen (2002 : 155-197) montre que les apprenants de L2, en dépit de leur langue maternelle différente, passent tous par des stades spécifiques dans l'assimilation de la grammaire. C'est très clair dans les domaines de la morphologie flexionnelle, de la négation et de l'interrogation, de l'ordre des mots et des stratégies de subordination. Or, bien évidemment, quand ces divers étudiants veulent passer à un niveau supérieur, certains sont plus rapides que d'autres, car ils n'ont pas tous le même niveau de maîtrise grammaticale comme le montre Véronique (2009) au sujet de l'approbation d'une langue étrangère.

En ce qui concerne le volet de lecture, Belajouza (2003 : 211) a notamment constaté dans une étude<sup>31</sup> que les élèves de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> de l'école de Base éprouvent des difficultés phonologiques importantes. Leurs scores sont même identiques à ceux des lecteurs de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. années concernant la suppression de phonèmes. Malgré leur progression en classe supérieure, et une meilleure connaissance de l'arabe standard, les élèves en difficulté, en lecture, n'ont pas remédié leur problème en matière d'appropriation des connaissances phonologiques. Ils ne peuvent donc pas entrevoir de correspondance graphophonologique (la voie d'assemblage), qui garantit le décodage des mots, ce qui entrave le développement du lexique orthographique.

Dans ce même contexte d'étude, Ammar (1997) a antérieurement fait presque le même constat. À travers son étude portant sur des apprenants de 1<sup>ère</sup>, de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, séparés en bons et en faibles lecteurs, l'étude a révélé des lacunes surtout en ce qui concerne les exercices de comptage, de segmentation et de suppression syllabique et phonémique. À ce propos et pour cerner les différentes procédures d'analyse morphologie ou de ce que Ferrand

---

<sup>31</sup> Il s'agit de l'étude de Michèle Belajouza portant sur *Stratégies d'identification des mots en arabe, Compétences phonologiques et morphologiques des lecteurs en difficulté*. In Michèle Belajouza (dir.), *L'apprentissage de la lecture*. PUR, 2003, pp.195-211.

(2001) appelle le *codage morphologique*, on pourrait recourir à son idée, Ferrand (cité par Berthiaume 2008 : 51), qui distingue quatre modèles :

- Les modèles holistiques à listing exhaustif sans décomposition prélexicale. Pour lui, tous les mots morphologiquement complexes seraient listés dans le lexique mental indépendamment des racines dont ils sont dérivés ;
- Les modèles de décomposition morphologique prélexicale : les mots morphologiquement complexes seraient décomposés automatiquement en leurs constituants morphologiques avant l'accès au lexique et seule la racine serait l'unité utilisée pour l'accès au lexique ;
- Les modèles hybrides (décomposition prélexicale pour certains types de mots) ; théorie qui suggère que certains mots morphologiquement complexes, comme les formes fléchies, seraient décomposés automatiquement avant l'accès au lexique, tandis que d'autres, comme les formes dérivées, ne le seraient pas ;
- Les modèles distribués (ne contenant pas de niveau morphologique explicite). Autrement dit, il n'existe pas de niveau morphologique en tant que tel dans le lexique mental.

L'auteur part du constat de Rey-Debove (1984) sur les mots français qui sont des mots morphologiquement complexes ou polymorphémiques et que 75 % des mots connus par un lecteur normal sont considérés comme des mots morphologiquement complexes. La question était aussi portée sur la nature et le mode d'organisation des représentations morphologiques, leur récupération au moment de lecture. Cette étude a mis le point sur le codage morphologique en termes d'unités symboliques dont la recombinaison se fait par des règles.

Ces modèles diffèrent sur plusieurs points :

- La localisation/absence du niveau morphologique dans les procédures de reconnaissance des mots (niveau pré lexical, lexical ou supra-lexical) ;
- La nature de décomposition morphologique (obligatoire ou non, lexicale ou non...) ;
- L'étendue de la décomposition (tous les types de mots ou non) et ;
- Le stockage des mots dans le lexique mental (tous les mots/ les racines).

Taft et Forster (1976 : 607) se concentrent sur un modèle de *décomposition prélexicale*. Ils pensent mettre en place une logique de stockage sous forme d'unités lexicales. Cela suppose

que les mots français sont vus dans une nature décompositionnelle et prélexicale. Pour cela, il faut suivre différentes étapes :

- Une décomposition pour mettre à jour la racine du mot ;
- Une vérification de la combinaison entre l’affixe et la racine est faite pour confirmer la reconnaissance du mot.

Cette démarche est résumée dans le schéma ci-dessous :

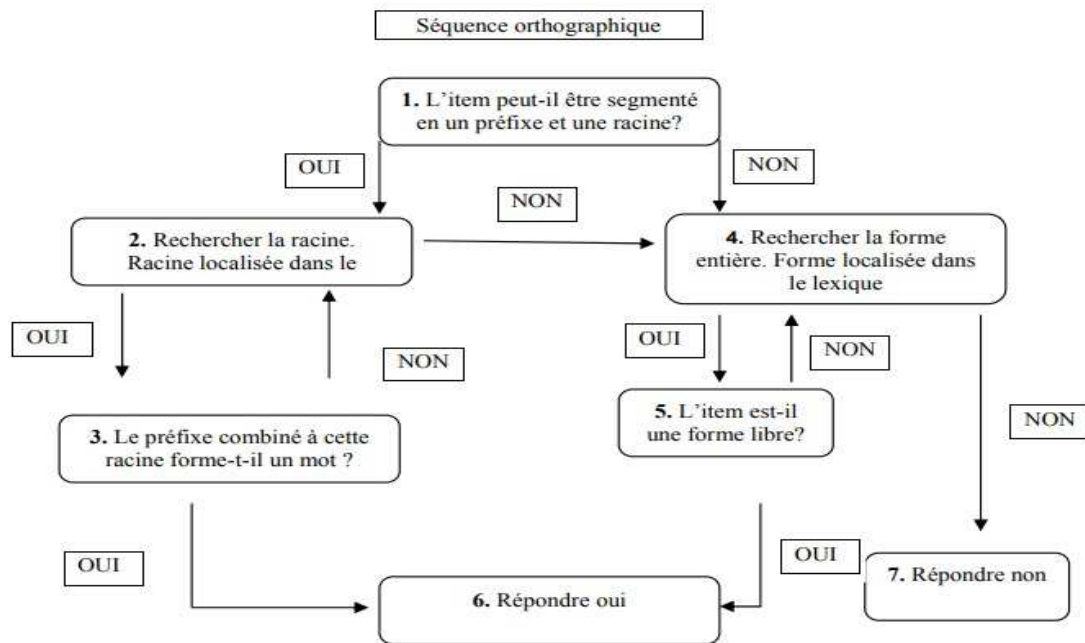


Figure 15 : Modèle de décomposition prélexicale

### 3.3.3 : Commentaire de ces études

En résumé, il apparaît que toutes ces théories et stratégies présentent des avantages qui leur sont propres. En ce sens, il serait probant de pousser les étudiants à développer et diversifier leurs stratégies pour augmenter leurs compétences orthographiques. Il est primordial de leur apprendre l'orthographe grammaticale pour qu'ils comprennent la raison du « silence » de certaines lettres (« s » du pluriel, terminaison « ent » ...), de quelle manière s’opère :

Le changement de forme de certains mots en fonction des catégories nominales du nombre et du genre, ainsi que le fonctionnement des différentes catégories verbales. Il s’agit de les amener à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre, de terminaison des verbes, l’accord sujet-verbe, les accords en genre et en nombre et l’accord de l’adjectif avec le nom, l’orthographe correcte des verbes conjugués, la morphologie dérivationnelle ... ». (Boukadida 2008 : 178)



Par ailleurs, l'étude de l'orthographe française et de l'orthographe arabe paraît avoir des points communs (la découverte du système graphique, l'apprentissage de la segmentation et les moyens d'apprendre l'orthographe lexicale, tels que la mémorisation, la dérivation et le recours aux analogies). Mais cela n'empêche pas ces deux langues d'avoir de grands points de divergence, par exemple dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, à cause des grandes différences qui séparent les deux systèmes langagiers.

Selon les modèles actuels de reconnaissance des mots, le mot dans sa structure élémentaire possède des propriétés pertinentes qui détermineraient les procédures de recherche dans le lexique mental. Dans cette perspective, l'étude des mots morphologiquement complexes constitue un moyen privilégié pour vérifier dans quelle mesure la structure morphologique interne de ces mots affecterait les procédures d'analyse engagées lors de leur reconnaissance. (Boukadida 2008 :58)

Enfin, il convient de dire que la décomposition morphologique a son impact sur la conscience linguistique liée à la formation des mots. L'exercice sur la morphologie pourrait avancer l'apprentissage et minimiser les contraintes. C'est pourquoi, connaître les mécanismes et les enjeux de la formation des mots ferait de l'apprenant de FLE un sujet conscient de la forme du mot en fonction de l'usage.



PARTIE II : POURQUOI ET COMMENT  
REDUIRE LES DIFFICULTES D'ORDRE  
MORPHOLOGIQUE DANS LA PRODUCTION  
ECRITE EN LANGUE FRANÇAISE DES  
APPRENANTS LIBYENS ?



## PRÉSENTATION DE LA PARTIE II

La partie II de notre thèse porte sur la double question suivante : Pourquoi et comment réduire les difficultés d'ordre morphologique dans la production écrite en langue française des apprenants libyens ?

Ce questionnement s'articule donc autour de deux axes :

- (i) La raison qui conduit l'apprenant à focaliser son attention sur les questions de morphologie dérivationnelle, et
- (ii) Les stratégies qu'il peut mettre en œuvre.

Nous avons organisé cette section de la façon suivante :

**Chapitre 4** : Méthodologie de la recherche

**Chapitre 5** : Résultats de l'enquête sur les difficultés des apprenants libyens relatives à la morphologie en langue française

**Chapitre 6** : Avenir de la morphologie et perspectives didactiques

## CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous allons présenter, dans ce chapitre, la méthode du recueil de données, le niveau des apprenants en langue française et la façon dont nous avons procédé pour composer et analyser le corpus. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les recherches didactiques portant sur l'enseignement du lexique dérivationnel en France et nous expliquerons l'intérêt de la mise en place d'un corpus à visée quantitative.

## 4.1 Méthode du recueil des données

### 4.1.1 Collecte des données

Le recueil de données a été mené au moment du cours d'expression écrite. Il s'agissait de vérifier deux points de façon informelle afin de faire un état des lieux en vue de préconiser des remédiations :

- la construction morphologique dérivationnelle ;
- son orthographe ;
- sa classification grammaticale.

En croisant ces deux données, nous cherchons à mettre en avant des constantes et des variables. Ce premier état des lieux nous a semblé indispensable parce qu'il n'existe pas à notre connaissance d'études de ce type en langue arabe. De plus, en étudiant les stratégies utilisées par les apprenants, nous serons en mesure de mettre en avant l'importance d'une réflexion métalinguistique conduisant à une performance plus élevée.

Le corpus de quatre tâches comportant 10 phrases a été proposé à des apprenants libyens de troisième année de français à l'université de Tripoli en Libye. Nous pensons en effet qu'il n'aurait pas été pertinent de le proposer à des étudiants moins expérimentés. Ces étudiants doivent être capables de convoquer des stratégies afin de procéder à des manipulations dérivationnelles et être capables de s'abstraire du fonctionnement de leur langue première. En comparant le fonctionnement de l'arabe au français et en repérant les différents éléments qui composent la phrase, nous émettons l'hypothèse qu'ils seront à même de construire des mots et d'utiliser des stratégies pertinentes.

Les tâches que nous avons conçues ont été données lors du cours d'expression écrite. En effet, il semble peu pertinent de donner des séries de phrases de ce type à l'oral pour la raison

évidente que la langue française présente des écarts entre l'oral et l'écrit, entre phonèmes, lettres muettes et graphèmes.

De plus, nous avons voulu valider l'orthographe des mots dérivés. En effet, dans les phrases proposées, nous avons utilisé des formes au féminin, au masculin, au singulier et au pluriel.

Pour analyser les données, nous nous sommes appuyée sur les résultats tâche par tâche. Ces résultats pourront être mis en regard des résultats obtenus par des natifs. Nous avons ainsi comparé les préconisations des programmes de l'école primaire et du collège en ce qui concerne la composition dérivationnelle aux propositions didactiques des manuels de FLE. Cette analyse comparée nous permet de comprendre les stratégies mises en œuvre. Enfin, nous nous sommes penchée sur les travaux en didactique du français langue première et en didactique du français en FLE.

Notre analyse porte sur deux points :

- La construction dérivationnelle du mot : prise en compte de la racine, ajout pertinent des préfixes et des suffixes ;
- L'orthographe de la forme dérivationnelle : *im / possible* et non \* *in / possible*.

Le parti pris d'une analyse de l'écrit des formes dérivées peut se justifier par la structure même de la langue française.

Nous avons montré dans la première partie de cette thèse que l'orthographe française est particulièrement complexe car le français n'est pas une langue transparente au sens de lien entre l'aspect phonique et l'aspect orthographe, autrement dit l'orthographe n'est pas une dictée du son et que certaines graphies ne relèvent que de l'ordre purement graphique, contrairement à l'italien ou à l'allemand. Le rôle des lettres muettes, vestiges de l'étymologie gréco-latine dont la langue française est directement héritière ou les marques morphogrammiques indiquant des genres et des nombres est une particularité qui entraîne de nombreuses erreurs. De plus, la variation des suffixes destinés à former des mots occasionne des néologismes qu'il sera également pertinent de mettre en avant.

Ainsi, dans l'exemple : Les *poules couvent au couvent*, l'orthographe ne permet pas de savoir à quelle classe grammaticale appartiennent les deux homographes *couvent*. La prononciation orale et la compréhension syntaxique permettent de voir que l'un est un nom commun tandis que l'autre est le verbe *couver* à la troisième personne du présent de l'indicatif.



Cet exemple est emblématique de l'orthographe française. Fayol explique (1997 : 56) que connaître le principe alphabétique comme c'est le cas pour l'allemand ou le grec ne saurait suffire à savoir orthographier ou à créer des mots. En effet, il n'existe pas de corrélation entre un phonème et un graphème. Ce phénomène rend l'orthographe opaque. Pour Fayol, l'orthographe française nécessite de bonnes capacités de mémorisation. Cette mémorisation est attestée par :

- La lexicalité : l'apprenant a besoin davantage de temps pour déchiffrer des pseudo mots proches de mots existants : \* *plurige / pluriel* ;
- Les mots rarement rencontrés sont complexes à déchiffrer alors que les mots lus plusieurs fois et qui sont familiers sont lus sans difficulté. L'apprenant a une approche photographique de certains mots régulièrement rencontrés ;
- L'analogie entre certains mots conduit à orthographier certains mots avec d'autres mots très proches au niveau des sonorités : *rabot / robot*. C'est en se remémorant un mot connu que l'enfant apprend à lire un mot nouveau.

Fayol a mis en évidence les différentes étapes de l'acquisition orthographique :

- Phase logographique : reconnaissance globale de la forme du mot sans approche orthographique ;
- Reconnaissance du principe alphabétique : décomposition du mot en phonèmes et orthographe retranscrite phonétiquement ;
- Avoir conscience qu'un même phonème peut être réalisé avec plusieurs graphèmes ;
- Avoir conscience qu'un graphème ne correspond pas au phonème généralement rencontré tel que le cas de « e » qui se prononce « a » dans *femme* et le « m » qui prend le son « n » dans *compte*.

Les difficultés portent sur les phénomènes d'orthographe qui persistent car les phonèmes se réalisent différemment d'un mot à l'autre :

- Absence de correspondance entre phonème et graphème ;
- *Bord* peut se réaliser de plusieurs façons : \**baure*, \**bors*, \**borps* ...

Pour lever les questionnements relatifs à la réalisation phonique en orthographe de certains mots, il est nécessaire de prendre en compte certains autres éléments internes dans le mot :

- *Impossible* : \**in-possible* : la substitution du « n » au « m » s'explique par le voisinage de la lettre « p ». L'orthographe – *impossible* peut être explicitée par la règle : « m » devant « m », « b » et « p ».

Si pour Fayol, la morphologie grammaticale est relativement aisée à enseigner (marques de pluriels inaudibles mais réalisables grâce au contexte), la difficulté réside essentiellement dans la morphologie dérivationnelle :

- Faire le lien avec l'adjectif au féminin pour trouver le masculin : *petite* / *petit*.

Ce type de règle n'est pas compris et n'est utilisé qu'après plusieurs années d'apprentissage de la langue. Cette stratégie s'avère donc complexe pour les étudiants de troisième année qui ont participé à l'étude.

Gardes-Tamine (1982) souligne également la complexité de la réalisation et de l'orthographe des formes dérivées. Ces difficultés sont de plusieurs ordres :

- 1- Des allomorphes des affixes : *dé-* + consonne ou *des-* + voyelle. Le suffixe « -ité » par exemple qui sert à la formation des substantifs indiquant une qualité à partir d'une base adjectivale : ce suffixe génère les allomorphes « -ité » et « -té » : *lâcheté* / *étanchéité*. Ces deux formes sont utilisées indifféremment et ne correspondent pas à la règle qui veut que l'on distingue les formes brèves se terminant par une voyelle des formes longues se terminant par une consonne. Il s'agit donc d'une répartition aléatoire.
- 2- Des allomorphes de base : certains mots changent de base : verbe à l'infinitif – *peindre* mais nom commun *peinture*.

Selon Cellier (2015 :121), deux difficultés apparaissent en morphologie dérivationnelle :

- 1- La racine peut varier au sein des mots appartenant à une même famille : *mort* / *mourir*. La racine prend deux formes et relève donc pour *mour* d'une dérivation opaque. Plus la dérivation est opaque et plus il est complexe de la reconnaître. Certaines dérivations sont relativement faciles à repérer comme *fleur* et *fleurir*.
- 2- Il existe parfois deux racines, la première relève d'un usage courant tandis que la seconde provient d'un usage savant : *œil* / *œillère* et *oculus* : *oculaire*.

Pour Cellier, la façon de se retrouver dans les dérivés est de développer une conscience morphologique, autrement dit de faire verbaliser les points de langue. La capacité

métalinguistique permet donc de comprendre le fonctionnement de la langue. Pour les didacticiens, la conscience morphologique permet de réunir des connaissances sur la langue et de devenir un levier pour la compréhension de l'expression orale et écrite (Carlie & Goodwin, 2014, cités par St Pierre, 2016). Pour ces chercheurs, il est essentiel de se baser sur la valeur sémantique des éléments qui composent les mots. La valeur sémantique de *in* dans *invisible* par exemple est essentielle et apporte bien plus d'informations qu'une simple lecture morphologique du type « **in/visi/ble** ». La signification des morphèmes fait accéder à l'orthographe en même temps qu'à la compréhension du mot alors qu'un simple découpage graphophonémique ne le permettra pas. Carlisle (1995) a montré qu'en langue anglaise, le développement de la conscience morphologique améliorerait les performances en orthographe et en compréhension.

La conscience morphologique se prépare en faisant le lien entre conscience morphologique et développement du vocabulaire. Cellier reprend le constat généralement admis que le vocabulaire utilisé par les élèves est pauvre et peu varié. Nous pouvons penser cependant que l'étude de la morphologie dérivationnelle est efficace pour l'enrichissement de ce vocabulaire. Selon Lieury (2003), le vocabulaire s'organise en réseau sémantique dans la mémoire à long terme. En travaillant la morphologie dérivationnelle, les réseaux sémantiques vont être étoffés. De plus, Lieury rappelle que pour que ce réseau sémantique soit convoqué, il est nécessaire que les élèves y fassent souvent appel. En répétant le mot et le réseau sémantique, ceux-ci vont s'ancrer dans la mémoire. Lieury qui a une approche cognitiviste souligne que le vocabulaire organisé en réseau se décline en suivant des différentes catégories hiérarchisées. Le vocabulaire suit donc une arborescence. Ainsi, le mot *chat* relève d'une série de propriétés : *il miaule, il a quatre pattes*. Ce mot s'écrit grâce à une série de lettres. Il fait partie des animaux domestiques, cette catégorie appartient aux félins. Lieury préconise d'allier mémorisation et catégorisation. L'apprentissage du vocabulaire classé par morphologie dérivationnelle va conduire l'apprenant à effectuer des activités de tri (classer par exemple tous les mots ayant un même préfixe et constater les variations de ces préfixes en fonction du contexte) et de composition de mots. En triant les différents sens des préfixes comme « in- » pour marquer le privatif comme dans *invisible* et « in- » pour marquer le locatif comme dans *inhumer*. De façon globale, on peut donc penser que les liens sémantiques créés et le classement par catégorie permet de mémoriser de nombreux mots. Chaque mot est relié à un autre par un morphème de sens commun.

Selon Gombert (2000), les apprenants doivent convoquer des capacités métalinguistiques et les performances lexicales. Gombert estime que le vocabulaire doit être étudié explicitement. Cellier (2015) affirme que, pour toutes ces raisons, le lexique peut être étudié suivant la morphologie dérivationnelle :

Le développement du vocabulaire dépendrait justement de l'habileté à comprendre et à manipuler les informations données par la morphologie. (Cellier, 2015 : 24).

Pour Giasson (2012), il est également important d'enseigner des stratégies pour retenir le vocabulaire. Elle préconise ainsi d'utiliser le lexique dérivationnel pour pouvoir émettre des hypothèses sur le sens d'un mot : *invisible* « ce qui n'est pas visible ». Pour donner du sens à un mot nouveau, on peut s'appuyer sur le sens des morphèmes qui le composent. Cette stratégie s'éloigne des théories didactiques en cours depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle qui préconisent un apprentissage par mémorisation. Quant à Giasson, il est nécessaire de favoriser la conscience morphologique.

Pour Lieury (2003), l'enrichissement lexical est possible en croisant différentes stratégies : la décomposition morphologique, la contextualisation et le type de textes. Il préconise enfin un enseignement explicite. Lieury stipule qu'il existe deux mémoires pour retenir les mots : une mémoire lexicale qui consiste à retenir la forme du mot qu'il soit écrit ou dit oralement et une mémoire sémantique qui consiste à mémoriser le sens du mot. Le croisement de ces deux approches conduira à une mémorisation à long terme. Il est important enfin d'intégrer le mot dans un stock lexical préexistant.

Pour résumer, la morphologie dérivationnelle est un outil particulièrement adapté à la mémorisation à long terme :

- les mots peuvent être organisés en constellation qui fonctionne comme une mise en réseau ;
- la mise en relief de la base du mot ou radical est l'élément autour duquel s'organisent les éléments ajoutés ;
- les contextes différents permettront une intégration des formes dérivées.

Par exemple, si on prend le verbe *dorer* :

- la mise en réseau du verbe donnera les mots : *dorure* ou *doreur* pour désigner celui qui pratique la *dorure* ; le verbe *dorer* désigne revêtir un objet d'une mince pellicule d'or

et les mots *adoration* ou *adorateur* désignent l'action d'adorer et la personne qui adore ;

- la mise en relief du radical *or* peut être travaillée par l'adjonction des préfixes et des suffixes : *doré* qui devient adjectif.

Ce travail conduit à adjoindre la graphie « d » et « er » à « or » pour former le verbe *dorer* car *orer\** n'existe pas.

La conscience phonologique est le fait que les élèves acquièrent une analyse critique du mot. Ainsi, lorsque l'élève rencontrera le nom *adoration*, il sera capable de repérer le morphème « *dor-* ». Il repérera également le suffixe « *-ation* » désignant « l'action de ». Le mot *adoration* pourra alors être défini comme *action d'adorer* au sens religieux ou d'*amour* ou d'*attachement extrême* par extension.

Dans le cadre de l'apprentissage en FLE, nous n'étendrons pas l'analyse du mot jusqu'à l'apprentissage de sa construction savante : *or* provient du latin *aurum* qui signifie « ce qui est doré ». Cellier (2015) estime cependant que l'apprenant doit acquérir le sens d'une série de mots racines et qu'il sera alors en mesure de retenir le sens des préfixes et suffixes.

Elle recommande un apprentissage sur les constructions dérivées régulières et sur la fréquence d'apparition du lexique. De cette façon la conscience morphologique et l'apprentissage du lexique s'infusent mutuellement.

Enfin, le travail sur le lexique dérivationnel est donc tout à fait propice à la mémorisation des mots nouveaux.

Nous voyons donc combien un travail particulier sur la morphologie dérivationnelle est riche et complexe. Il participe en effet pleinement de la compréhension de la structure de la langue française et il sera intéressant de la mettre en regard avec la langue arabe.

#### 4.1.2 Critères d'analyse des tâches

Les critères d'analyse des tâches proposées aux apprenants doivent être de plusieurs ordres :

- 1- Les formes sont-elles exactes ? Ce qui revient à se questionner en réalité sur les erreurs commises. En effet, le statut de l'erreur doit être repensé : certaines formes incorrectes indiquent en réalité une compréhension de la formation du mot. Le choix entre un suffixe en « *-tion* » ou en « *-eur* » indique une erreur d'ordre sémantique mais une construction morphologique en cours d'acquisition si le radical a été bien dégagé.

2- La deuxième question porte sur l'orthographe du mot. Pour prendre en compte ce paramètre, nous nous appuyons sur la grille systématique des erreurs orthographiques de Catach (1980 : 288).

Les critères d'analyse des réponses aux tâches sont construits à partir de la grille de Catach (1980 : 288). En effet, cette typologie orthographique nous conduira à nommer le type d'erreurs faites par les apprenants et à comprendre les confusions possiblement commises comme une erreur portant sur la classe grammaticale.

Catach distingue deux types d'erreurs :

- Les erreurs extragraphiques ;
- Les erreurs graphiques.

Les erreurs extragraphiques se subdivisent en erreurs à dominante calligraphique comme la reconnaissance et la coupure des mots : *\*lévier / l'évier*. Les erreurs à dominante extragraphiques peuvent également porter sur l'omission ou l'adjonction de phonèmes : *\*maintenant* pour *maintenant*, sur la confusion de consonne ou de voyelle : *\*moner* pour *mener*.

La seconde catégorie porte sur les erreurs à dominante graphique proprement dite. Catach (1980 : 53) subdivise ce type d'erreurs en erreurs à dominante phonogrammique, morphogrammique, logogrammique et idéogrammique. (Cf. *infra* : **Erreur ! Source du renvoi introuvable. Erreur ! Signet non défini.**).

Cette approche de la morphologie dérivationnelle sous l'angle de l'orthographe se justifie parce que l'orthographe française est un système qui doit faire l'objet d'une réflexion chez l'apprenant. Dans les programmes de français première langue en cycle 3, il est question de l'étude de la langue *explicite et réflexive*. Au cycle 4, il s'agit de permettre « aux élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système ». Il convient donc de commencer par s'appuyer sur les récurrences et les régularités. C'est la raison pour laquelle les programmes du cycle 4 de l'école française mentionnent de « s'appuyer sur la notion de fréquence pour enseigner l'orthographe » et de « continuer à se fixer de grandes priorités en fonction des régularités orthographiques ». Catach recommande un enseignement spiralaire des notions. Ces notions doivent être enseignées et pensées en fonction de ce principe.

Chez Catach (1980 : 288), la fiche typologique des erreurs permet une évaluation positive de l'orthographe et conduit à considérer les erreurs orthographiques de façon positive. Catach a également cherché à faciliter l'enseignement de l'orthographe, elle met en avant une idée essentielle qui est que l'orthographe n'est pas uniquement la retranscription avec des graphèmes de phonèmes mais aussi qu'elle est l'expression des liens entretenus entre phonèmes et graphèmes. Le graphème est la « *plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite [...] ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée* »<sup>32</sup> avec la syntaxe et la morphologie. Les lettres n'ont pas vocation à retranscrire des sons, elles sont aussi des marques grammaticales et des marques dérivationnelles. Catach (2008 :55), dans sa typologie, a identifié trois grandes zones qui constituent le « plurisystème » orthographique :

- 1- les graphèmes retranscrivent les sons : phonogrammes ;
- 2- les graphèmes sont des marqueurs lexicaux ou grammaticaux : morphèmes ;
- 3- les graphèmes permettent de distinguer les homophones lexicaux et grammaticaux : les logogrammes.

En s'appuyant sur les morphèmes, il est possible d'enseigner l'éventail du système orthographique.

En ce qui concerne les formes dérivationnelles, il sera possible de distinguer les formes dérivées grammaticales et les formes dérivées lexicales. Les erreurs de désinences verbales ou les règles d'accord entre sujet et verbe seront classées dans les morphogrammes grammaticaux. Les erreurs portant sur les formes dérivées lexicales seront classées dans les morphogrammes lexicaux.

#### 4.1.3 Description du protocole et niveau des apprenants en langue française

Notre protocole a été proposé à des étudiants libyens, apprenant en français langue étrangère à l'université de Tripoli en Libye. Ces étudiants de troisième année universitaire pratiquent l'anglais et l'arabe. Ils peuvent donc utiliser comme stratégie une comparaison des langues. Robert (2004 : 499-511) s'est interrogé sur la pertinence d'opérer des comparaisons entre les langues. Il oppose les langues proches, les langues voisines et les langues éloignées ou plus

---

<sup>32</sup><https://eduscol.education.fr/cid129895/lexique-et-culture.html>, consulté le 17 /05/2019

précisément entre langues apparentées et langues non apparentées. En ce sens, nous pouvons dire que l'anglais (famille germanique) et le français (famille latine) sont des langues cousines car leur structure présente des points d'ancrage évidents et puisqu'elles ont un ancêtre commun qui est l'indo-européen. L'arabe, une langue de la famille chamito-sémitique), ne fonctionne ni comme le français ni comme l'anglais. La différence entre langues proches et langues éloignées est la capacité d'intercompréhension et la capacité à opérer des comparaisons entre les langues. Robert définit les caractéristiques des langues apparentées de la façon suivante :

- langues génétiquement proches ;
- intercompréhension très importante de la langue cible ;
- dimension historique et socio-culturelle commune.

Selon Robert (2004), il est fondamental de considérer le français lorsqu'il est enseigné comme une langue étrangère dans son rapport avec la langue maternelle. Des stratégies différentes doivent ainsi être mises en place selon que la langue première est une langue proche ou une langue éloignée. Il faut donc adapter sa pédagogie suivant ce principe de parenté. Pour un natif espagnol ou italien par exemple, le français apparaîtra comme une langue relativement aisée à apprendre ; le lexique présente de nombreuses racines communes et la syntaxe comporte bien des points communs également. Le va et vient entre ces langues et la comparaison nourrie du fonctionnement de celles-ci conduiront à une appropriation plus rapide qu'entre langue éloignée et le français. La langue proche occasionne de la transparence et de l'intercompréhension.

En revanche, face à une langue éloignée, la stratégie ne saurait être identique. Robert parle de sémantaxe dans le cas de l'apprentissage d'une langue éloignée. Cette sémantaxe est le type de langage de l'enfant natif au stade logico-sémantique. En effet, vers 18 mois, le petit enfant apprend sa langue en mémorisant certains mots qu'il reproduit dans des syntaxes agrammaticales. Les apprenants d'une langue éloignée utilisent cette sémantaxe.

Il est possible de mettre en avant certaines caractéristiques de l'usage linguistique des apprenants d'une langue éloignée :

- 1- un système morphologique réduit. Les formes dérivationnelles sont ainsi peu utilisées et les invariabilités sont souvent fautives ;
- 2- des mots dans un ordre variable ;



- 3- une utilisation réduite de la sémantique ;
- 4- nécessité de s'appuyer sur le contexte pour utiliser le lexique approprié.

Dans le cas qui nous intéresse, il faudra s'interroger sur les stratégies comparatives des étudiants et se demander si ces stratégies s'avèrent efficaces pour la production de formes correctes ou au contraire entraînent des formes incorrectes.

Nous avons soumis, dans cet esprit à soixante étudiants, des tâches informelles afin de mesurer la pertinence de leurs choix stratégiques. Nous développerons par la suite le type de tâches, et les analyserons en détail.

## 4.2 Le corpus

Nous souhaitons justifier la raison pour laquelle nous avons choisi de constituer un corpus relativement important. Il nous semblait qu'une analyse quantitative des erreurs nous permettrait d'avoir une vision globale du type d'erreurs commises par les apprenants afin de dégager des tendances et par la suite proposer des remédiations.

Nous nous sommes ainsi appuyée sur les préconisations de Fradin *et al.* (2008 : 34-59) qui expliquent qu'il est important d'avoir recours à des corpus importants pour mettre en avant les phénomènes linguistiques et leur description :

- Exploration plus complète de phénomènes linguistiques ;
- Analyse des corpus suivant plusieurs critères.

### 4.2.1 La constitution d'un corpus : remarques préliminaires

Fradin explore ainsi les constructions de lexèmes et les corpus informatisés. Il montre que les corpus importants conduisent à mettre en évidence une plus grande validité de l'intuition de l'acceptabilité ou au contraire le sentiment que la forme d'un énoncé est intuitivement perçue comme impossible. De plus, l'utilisation de corpus massifs conduit à mettre en avant les régularités qu'un échantillonnage limité ne saurait prouver de façon certaine. Enfin, ces grands corpus offrent l'avantage de mettre en relief les lexèmes les plus productifs et permettent alors de produire des règles.

Les grands corpus permettent enfin de montrer des constantes sémantiques. Brunet (1981) a étudié un corpus diachronique à partir du *Trésor de la langue française*. Il a démontré que le processus de suffixation en « -ique » s'applique davantage au domaine technique. Ce

développement apparu essentiellement au XIX<sup>e</sup> siècle est à mettre en regard avec les progrès techniques de ce siècle. La production de ce type de mots est concomitante des découvertes scientifiques.

Keune *et al.* (2006), quant à eux, font l'observation suivante : il existe une relation évidente entre locuteur et usage des formes et des productivités morphologiques. Dans le même esprit, Grabar *et al.* (2006) ont effectué l'analyse d'un corpus de textes du journal *Le Monde*. Ils ont pu alors mettre en évidence que les suffixations en « -able » étaient particulièrement productives dans certaines rubriques du journal comme les passages concernant la société, les livres et l'agenda alors qu'elles ne le sont pas dans la rubrique internationale.

Baayen (1994) a procédé également à une étude révélatrice des emplois des formes dérivées. Il s'est appuyé sur une typologie de textes anglais. Il a pu démontrer que les usages des suffixes variaient selon le genre littéraire ; les livres pour la jeunesse, les nouvelles, les textes religieux et les textes officiels présentent des écarts quant à l'usage et la productivité de certains suffixes. Selon Baayen, les suffixes provenant du latin sont productifs dans les nouvelles et les livres pour enfants alors que les autres catégories textuelles font appel aux suffixes d'origine germanique.

Dans le corpus que nous avons constitué, nous avons cherché à mettre en valeur les points suivants :

1. état global de la production des formes dérivationnelles ;
2. erreurs récurrentes ;
3. types d'erreurs ;
4. comparaison entre les formes produites et la langue d'origine.

Nous nous attacherons à analyser le type d'erreurs en fonction de l'orthographe des formes produites et des confusions des classes grammaticales.

En effet, la production des formes dérivées nécessite à la fois une reconnaissance des différents éléments qui composent le mot (racine, préfixe et suffixe) et la détermination de la classe grammaticale qui conduit au bon choix du suffixe. Ainsi, si on prend l'exemple du verbe *vendre* et qu'on le nominalise, on attend *une vente*. Si l'on se base uniquement sur le verbe, la forme nominale dérivée sera *vende* qui est une forme du subjonctif présent aux 1<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> personnes du singulier. Les apprenants ont écrit dans de nombreux cas *une vende*. Une

mauvaise reconnaissance de la classe ou une construction à partir d'une autre classe entraînent donc des confusions.

Nous souhaitons développer plusieurs points à partir de l'analyse des données recueillies. Le premier concerne les processus de création de la morphologie dérivationnelle. En effet, il apparaît que les formes erronées sont à l'origine d'une logique de construction qu'il peut être intéressant d'analyser.

Certaines formes indiquent qu'en dépit de la forme erronée, le mécanisme de la morphologie dérivationnelle est globalement compris. Pour mieux comprendre ce phénomène, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Bégin, Saint Laurent et Giasson (2006) qui analysent les résultats d'une étude portant sur l'écriture des mots morphologiques chez les écoliers francophones en fin d'études primaires. Ces auteurs ont proposé à 242 élèves les trois types de mots suivants :

- 1- les mots dont le morphogramme peut être dérivé en s'appuyant sur la forme au féminin ;
- 2- les mots morphologiques dont le morphogramme peut être réalisé en prenant des mots de la même famille ; et
- 3- les mots dont la consonne finale n'est pas dérivable et dont l'orthographe doit être mémorisée.

Parmi ces mots, la moitié est de haute fréquence tandis que l'autre moitié est de basse fréquence.

Enfin, au niveau sémantique, nous avons tenté de mettre en évidence le choix entre formes dérivées et sens. Nous avons pu également observer la fréquence des formes sémantiques choisies.

Toutes les langues possèdent une morphologie, mais en français, de nombreux morphèmes finaux ne se prononcent pas comme le « es » dans *choisies*, le « nt » dans *possèdent* et le « s » dans *langues*. C'est pourquoi Catach (1980) compare l'orthographe française à un plurisystème formé de (i) phonogrammes, chargés de transcrire les phonèmes, de (ii) morphogrammes, qui complètent la notation des morphèmes, et de (iii) logogrammes, graphies globales permettant de faire la distinction de certains homophones. Par exemple, dans *lait* ou *laid*, les morphogrammes « t » et « d », inaudibles, trouvent leur justification dans des mots morphologiquement reliés, comme *laiterie* et *laideur*. C'est le cas également pour les

différentes flexions du nombre, « -s » principalement pour les noms et les adjectifs de même que « -nt » pour les verbes au pluriel, qui sont généralement inaudibles. Il est donc aisé de concevoir que la connaissance de la structure morphologique des mots peut être utile parce qu'elle aide à produire et à généraliser une forme orthographique correcte pour les mots.

Nous souhaitons enfin vérifier si les compétences des apprenants libyens rencontrent celles des natifs en matière d'orthographe lexicale et de formes dérivationnelles.

Dans la plupart des ouvrages classiques de grammaire à l'intention des élèves de langue native et dans de nombreux manuels scolaires que nous avons consultés, le développement des compétences morphologiques dérivationnelles semble intervenir en fin d'apprentissage après les compétences de transcription des phonèmes-graphèmes, selon Frith (1985), et après que les procédures phonologiques et les stratégies en matière orthographique ont été mises en place.

La fréquence des mots semble être une variable largement récurrente pour l'analyse des performances des adultes en langue native et en langue cible ainsi que pour les enfants. Bégin *et al.* (2006) ont montré qu'un mot connu est mieux orthographié. Or, de nombreuses études (Alegria & Mousty, 1997 ; Cassar & Treiman, 1997 ; Pacton , Perruchet, Fayol & Cleeremans, 2001), ont démontré que les élèves qui entrent dans le code écrit sont immédiatement capables de mobiliser des informations linguistiques variées, des connaissances lexicales et des mises en réseau de mots pour déterminer l'orthographe de ce mot (Gombert, Bryant & Goswami, 1997; Martinet, Valdois & Fayol, 2004).

Sénéchal (2000) a mené dans cette même veine une expérimentation avec des élèves de cycle 2 (CE1) et de cycle 3 (CM1) et leur a dicté une quarantaine de mots comprenant des mots réguliers, autrement dit des mots simples non analysables en segments. Ces mots sont des mots ne comprenant pas d'affixes et ne relevant pas de la dérivation comme les mots *camion, bazar*, etc. Il a ajouté des mots qui possèdent des dérivés féminins comme *bavard / bavarde*. Le morphogramme lexical peut être déduit par comparaison avec les mots de la même famille : *laid / laideur / enlaidir*. Enfin, il a ajouté des mots lexicaux non dérivables comme *prix / pneu*. L'orthographe et la construction de ces mots ne peuvent être déduites par la dérivation et il est donc nécessaire de les mémoriser.

Les mots réguliers ont été les mieux orthographiés car la correspondance entre le graphème et le phonème est totale. Les mots grammaticaux ont été mieux orthographiés que les mots lexicaux qu'il faut mémoriser. En ce qui concerne les mots morphologiques, ceux qui ont fait

l'objet des meilleures performances sont les mots dont les formes dérivées pouvaient être mises au féminin (45,6%) tandis que les mots dérivés devant être mis en regard des mots de la même famille ont donné des résultats moins élevés (36,7%).

Le même type d'étude a été refait par Sénéchal, Basque et Leclaire (2006) afin de vérifier si les élèves étaient capables de mobiliser des stratégies adaptées pour orthographier des mots dérivés. Les résultats ont indiqué que les élèves orthographiaient mieux mots grammaticaux et qu'ils expliquaient les stratégies qu'ils convoquaient.

Une fois que des entretiens ont été menés entre élèves et chercheurs, il a été possible de conclure qu'au final la stratégie consistant à convoquer les mots de la même famille et à découper le mot en unité sémantique étaient peu convoquées (18% des élèves) alors que la phonologie servait majoritairement de stratégie (67%) et la mémorisation (54%). Pacton (2003) a corroboré certains résultats précédemment menés. Il a constaté que les mots ayant un dérivé au féminin ont été largement mieux orthographiés que ceux n'en possédant pas (50%). Selon Sénéchal, Basque et Leclaire (2006), les mots qui ne se terminent pas par un morphème comme *numéro* mais qu'il est possible de mettre en regard du verbe *numéroter* ont été généralement assez bien orthographiés chez les élèves bons en orthographe que chez les plus faibles.

La connaissance morphologique, liée au fonctionnement des mots d'une langue, permet à l'apprenant l'enrichissement de son répertoire lexical à partir d'une donnée lexicale susceptible d'engendrer des dérivés. Pour Casalis *et al.* (2003), l'analyse des morphèmes et de la morphologie dérivationnelle entraînerait un développement de ce stock. Le vocabulaire écrit comprend de nombreux mots complexes et la capacité à décomposer le mot en unités morphémiques est un préalable. La conscience morphologique contribuerait à une augmentation des habiletés d'orthographe lexicale. Pacton (2003) montre que cette conscience morphologique permet de choisir entre plusieurs suffixes. Pour écrire *renardeau* ou *baleineau*, les apprenants ont le choix entre de multiples phonèmes (« ot », « eau », « au », etc.). Il s'agit d'un mécanisme dérivationnel à travers lequel se modifie le sens et se forme le diminutif d'un nom.

À l'instar des recherches menées sur la morphologie, les nouvelles études cherchent à mesurer l'efficacité d'un entraînement spécifique des compétences morphologiques sur les habiletés métalinguistiques, de décodage, de compréhension et d'orthographe de l'enfant. En termes de contenu, l'entraînement morphologique est composé de tâches de réflexion et de

manipulation morphémique avec une variété d'affixes, accompagnées généralement de la verbalisation des opérations métalinguistiques réalisées.

Casalis et Louis-ALEXANDRE (2000) et Casalis, Colé et Royer (2003) comparent les effets portants sur un entraînement morphologique à ceux sur un enseignement phonologique. L'entraînement phonologique constituerait une aide pour la segmentation des mots en unités morphémiques. Quant à l'entraînement morphologique, il augmenterait l'approche des unités phonologiques.

En ce qui concerne le langage écrit, Lyster (2002) a mis en évidence que les entraînements morphologique et phonologique sur l'apprentissage de la lecture sont indéniables.

Ce chercheur a mené une méta-analyse portant sur les effets d'un entraînement morphologique sur les performances en lecture chez des enfants anglophones. Les résultats indiquent qu'une intervention en conscience morphologique peut entraîner un développement des habiletés en matière de lexique.

Selon Armbach et Elbro (2000), les enfants dyslexiques qui bénéficient d'un entraînement en morphologie décodent et orthographient de façon plus efficace. Thibault *et al.* (2003) ont conçu un programme d'enseignement de la morphologie dérivationnelle chez un groupe d'enfants et de jeunes adultes dysorthographiques. Le protocole s'organise en 12 séances hebdomadaires ; le programme comprend des extractions de base, des segmentations morphologiques, des compréhensions d'affixes et des choix de dérivés. Un prétest permet l'évaluation de l'habileté morphologique. Ce prétest consiste en une dictée à trous à partir d'un texte. Dans ce texte, on compte 20% de mots morphémiques et 80% de mots complexes. Les mots morphémiques se caractérisent par une lettre muette finale. Une deuxième séance consiste en une dictée des bases lexicales utilisées dans le prétest. Il s'agit pour les chercheurs de mesurer l'usage et le développement de stratégies basées sur un traitement de la morphologie. Après une série de séances, l'après test cherche à vérifier l'efficacité d'un entraînement spécifique lié à la morphologie dérivationnelle. À l'issue de l'expérimentation, les chercheurs constatent que les participants ont développé des stratégies de construction morphologique. Certaines autres améliorations ont pu être mises en avant comme une diminution des erreurs liées à la phonologie.

Les chercheurs préconisent un travail d'explicitation des stratégies morphologiques et un entraînement dans la manipulation de la morphologie dérivationnelle. Un travail sur les racines lexicales ainsi que sur le sens des affixes est préconisé.

La verbalisation métalinguistique constituerait un apport majeur pour ce type d'intervention et favoriserait la génération de stratégies d'autorégulation, d'ailleurs utilisées adéquatement par les lecteurs et scripteurs avertis. Le matériel de remédiation que nous avons créé s'inspire directement de ces principes d'intervention.

De façon globale, les mots dérivés sont mieux orthographiés que les mots purement lexicaux. Il est donc possible de conclure que les élèves sont capables de convoquer des stratégies portant sur les connaissances morphologiques. Cependant, lorsque les élèves ont tendance à ajouter des lettres muettes comme le « t » dans le cas de *numéro* (*\*numérot*). Ceci indique qu'ils surgénéralisent les règles portant sur les formes dérivées.

Pacton (2001) a également mis en évidence que les élèves repèrent très rapidement certaines régularités. Ainsi, dès le CE1, les élèves les plus fragiles en orthographe obtiennent de meilleurs scores en orthographe morphologique parce qu'ils sont capables de faire le lien avec leurs connaissances morphologiques et l'orthographe des mots.

Bégin et Giasson (2010) ont cherché à mieux comprendre comment l'enseignement explicite du traitement morphologique portant sur les formes dérivationnelles permettait une meilleure orthographe et une meilleure réalisation des mots dérivés. Ces auteurs relèvent le rôle des exercices sur la dérivation qui, cette dernière, permettrait à une meilleure écriture.

Selon ces chercheuses, il existe une interaction entre le type de mot et sa fréquence et elles postulent que le recours à la forme morphologique conduira à orthographier correctement les consonnes finales des mots morphologiques moins courants. On peut donc avancer que les bons orthographes connaîtront de meilleures performances parce qu'ils auront su utiliser la stratégie adaptée. Les erreurs des élèves moyens en orthographe des consonnes finales porteront sur l'omission de la consonne finale ou la substitution d'une consonne à une autre. Bégin et Giasson ont expérimenté leur étude avec 240 élèves de 12 ans, ce qui correspond à la classe de 6<sup>ème</sup> en français et de niveau primaire. Le corpus de mots dictés aux enfants provenait de la banque lexicale informatisée Manulex. La moitié des mots relevait de haute fréquence et l'autre moitié de moyenne à basse fréquence. Chaque participant avait à sa disposition deux feuilles avec des phrases à trous dans lesquelles il fallait compléter le mot manquant, dicté à l'oral par l'examinatrice. Ce moyen a permis de distinguer les homophones (*maux / mot*). La dictée des mots comprenait huit mots grammaticaux comportant un morphogramme qu'il est possible de dériver au féminin et huit autres mots avec un graphème peu ou non dérivable par la morphologie. Enfin, huit autres mots comprenant un morphème final dérivable grâce à un

mot de la même famille ont été ajoutés. Nous en présentons quelques exemples avec les résultats suivants.

Les résultats de cette recherche ont permis de mettre en évidence plusieurs points :

- 1- Les élèves francophones savent mobiliser leurs connaissances en matière de dérivation ;
- 2- Ils écrivent plus fréquemment les consonnes finales incluses dans les mots grammaticaux ayant un dérivé féminin : *haut / haute, siamois / siamoise* ;
- 3- Ils ont de moins bons résultats quand la consonne finale est de nature étymologique, dont le procédural lié à la dérivation ne s'effectue pas de la même manière. À titre d'exemple, le cas du morphème zéro pour certains mots, ce qui s'apprend par la mémorisation comme dans *torticolis* ou *velours* ;
- 4- Les élèves ont peu recours aux mots de la même famille pour déduire la finale des mots lexicaux : *fréquents / fréquentation / fréquenter*.

Ces résultats ne semblent pas concorder totalement avec les recherches de Pacton et Casalis (2006). En effet, ces chercheurs ont montré que les élèves faisaient appel aux mots de la même famille pour déduire la finale des mots lexicaux. Begin et Giasson en concluent qu'il est plus complexe pour les apprenants de faire appel aux mots de la même famille que de passer par la forme au féminin.

Toutefois, lorsque les élèves sont répartis en trois groupes en fonction de leur niveau d'habileté orthographique, les résultats montrent que les bons orthographes et les moyens orthographes marquent plus fréquemment la consonne finale des mots morphologiques dérivés par un mot de la même famille. Les apprenants ont enfin écrit de façon récurrente la consonne muette des mots fréquents comme des mots plus rares. Ce résultat indique que les élèves francophones de la fin de l'école primaire française savent convoquer des stratégies de mémorisation de l'orthographe. Ils repèrent les régularités dans la succession de lettres dans les mots. Ils oublient généralement la consonne finale des mots lexicaux qu'ils remplacent par une autre consonne.

Ces résultats rejoignent ceux de Pacton (2005) et indiquent que les apprenants s'appuient sur les régularités graphotactiques. Ils se montrent sensibles au fait que *drap* ne se termine pas par une voyelle \**dra* mais ils ne font pas appel à la règle de la dérivation consistant à chercher des mots de la même famille comme *drapier* ou *draperie*. En revanche, pour les mots les plus



rare, ils utilisent la stratégie morphologique adaptée puisque les chercheurs n'ont pas constaté de résultats moins bons dans l'écriture des mots rares.

Pour conclure ce point, il est possible de dire que les résultats de Bégin et Giasson concordent avec ceux de Casalis et Pacton. En effet, les élèves performants en orthographe ont des scores moyens plus élevés dans l'écriture des mots morphologiques fréquents et rares ; les élèves les plus fragiles ont obtenu des résultats meilleurs dans l'orthographe des mots fréquents se terminant sur une consonne que dans l'orthographe des mots rares. Cela indique que les stratégies dérivationnelles sont mieux utilisées chez les bons orthographes que chez les moins performants.

Sur ce point didactique, nous allons présenter notre corpus et son analyse afin de voir si ces constats faits sur les enfants francophones se retrouvent dans le groupe à qui nous avons proposé notre protocole.

#### 4.2.2 Nature du corpus : test expérimental

Le corpus est composé de manipulations simples. Les phrases sont courtes et n'appartiennent pas à un contexte précis. Notre propos n'était pas de travailler sur la mise en contexte et les genres littéraires mais de mesurer des manipulations grammaticales proches de celles déjà mises en œuvre par les didacticiens (Pacton, 2005 ; Bégin, 2006).

Nous avons imaginé les tâches pour mesurer la capacité à convoquer des dérivés appartenant à des classes grammaticales différentes. En s'appuyant sur des mots de la même famille, l'apprenant est susceptible de convoquer des stratégies que nous avons cherchées à faire émerger.

- Ajout de préfixes ou de suffixes ayant pour conséquence un changement de classe grammaticale. (Cf. *supra* : 110 )  
Ex. : *Tabac* → *anti-tabac*<sup>33</sup>.  
*Égale* → *égalité*
- Transformation d'un verbe à l'infinitif en un nom. Ex. : *assurer* → *assurance*
- Transformation d'un verbe à l'infinitif en adjectif. Ex. : *assurer* → *assuré (e)*

---

<sup>33</sup>« Il est quasiment rare que le préfixe change la classe de mot de la base. Par exemple, dans *tabac* est un nom, par l'ajout du préfixe « anti- » devient adjectif *anti-tabac* ». (Tournier N. & Tournier J. 2009 : 283).

- Transformation d'un verbe à l'infinitif en adverbe. Ex. : *assurer* → *assurément*

Les différentes tâches consistent donc à opérer une manipulation au niveau des classes grammaticales. En effet, Catach a montré que l'orthographe est un plurisystème comme nous l'avons vu et c'est pour cette raison que nous avons estimé important de proposer des activités classées suivant une typologie systématique. Il nous a paru important que chaque manipulation corresponde à une règle orthographique relative à la classe grammaticale.

Rappelons que les classes grammaticales permettent de créer une typologie de la langue et de mettre en avant des récurrences. Selon la grammaire traditionnelle, il existe neuf classes grammaticales : nom, déterminant, adjectif qualificatif, pronom, verbe, adverbe, préposition, conjonction et interjection.

En ce qui concerne les mots de la même famille et les formes dérivationnelles, seules les classes suivantes sont pertinentes du fait qu'elles peuvent subir des flexions : nom, adjectif qualificatif, adverbe, verbe. Ce sont ces cinq classes qui correspondent aux quatre tâches que nous avons soumises aux apprenants.

Plus précisément, plusieurs critères ont été retenus pour créer une typologie des classes grammaticales :

- 1- Un critère formel qui oppose les mots variables aux mots invariables (les noms, les verbes, adjectifs, déterminants et pronoms varient en genre et en nombre). Le verbe varie en temps, en mode et en personne. Ces informations sont réalisées à partir d'une désinence ajoutée à la fin du mot : « les petits enfants s'amuse*nt* » peut se décliner en déterminant pluriel (les) ; adjectif qualificatif au masculin pluriel (petits) et nom commun masculin pluriel (enfants). Le verbe prend la désinence du pluriel mais aussi du mode indicatif et du temps présent ;
- 2- Un critère syntaxique qui associe les classes grammaticales à une ou plusieurs fonctions typiques. Ainsi, la fonction « sujet » est caractéristique du nom, et la fonction attribut est caractéristique de « l'adjectif » ;
- 3- Un critère sémantique et fonctionnel qui permet de distinguer les mots lexicaux et les mots grammaticaux. Les mots lexicaux portent un contenu sémantique, les mots faisant globalement référence à des objets, les verbes à des actions ou des états, les adjectifs à des propriétés. Les mots lexicaux appartiennent à des ensembles vastes et ouverts qui permettent de créer de nouveaux mots. Les mots grammaticaux marquent

les relations entre les mots (prépositions, conjonctions), les remplace (pronoms). Les mots grammaticaux appartiennent à des ensembles clos et restreints et on ne peut pas véritablement créer de nouveaux mots.

Pour résumer, Pellat (2017) propose le tableau suivant :

	Les classes de mots	
	Ensemble ouvert : les mots lexicaux	Ensemble fermé : les mots grammaticaux
Variables	Noms ; adjectifs ; verbes	Déterminants ; pronoms
Invariables	Adjectifs construits à partir d'un mot lexical : joliment, vraiment	Prépositions ; conjonctions de coordination ; conjonctions de subordination ; interjections ; adverbes non construits.

Figure 16: Les classes grammaticales selon Pellat (2017)

#### 4.2.3 Présentation du corpus

Le corpus donné se compose de quatre tâches :

- Tâche 1 : Une série de 10 phrases portant sur les formes dérivationnelles adjectivales. Cette première tâche prend en compte la construction lexicale avec l'ajout de préfixe. Au niveau des morphèmes grammaticaux, nous avons mêlé dans notre protocole des adjectifs accordés au masculin singulier (« C'est un travail régulier »), des masculins pluriels (« des mécanismes appropriés »), des accords au féminin singulier (« Une histoire connue »). Certaines formes sont épicènes, c'est-à-dire qu'elles ne diffèrent pas quand elles sont au masculin ou au féminin (*réfutable*).
- Tâche 2 : Une série de 10 phrases demandant la manipulation suivante : transformation du verbe en nom. Les verbes dans les phrases de départ sont à l'infinitif. Les verbes utilisés appartiennent aux trois groupes : les verbes en « -er » (sauf *aller*) du premier groupe ; en « -ir » du deuxième groupe ; en « -ir », « -re », « -oir » du troisième groupe.

- Tâche 3 : Une série de 10 verbes du premier groupe à transformer en adverbes en « -ment ». Ex : un adjectif *agréable* peut devenir adverbe *agréablement*.
- Tâche 4 : Une série de 10 verbes du premier groupe à transformer en mots de la même famille et de classes grammaticales diverses (nom, adjectif, adverbe). Cette étape emploie les verbes les plus fréquents en français. Les apprenants déterminent les terminaisons spécifiques à chaque catégorie de mot.

Les verbes utilisés sont les mêmes pour l'ensemble de tâche 4 :

- Séparer ;
- Présenter ;
- Tranquilliser ;
- Généraliser ;
- Calmer ;
- Négliger ;
- Etonner ;
- Décider ;
- Exagérer ;
- Régulariser.

Ces verbes font partie des verbes réguliers du premier groupe. Nous avons en effet voulu mesurer les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour les verbes ne présentant pas de formes complexes.

Opter pour les manipulations autour de la classe grammaticale permet une mise en réseau des mots. Chaque verbe peut ainsi donner lieu à des mots de la même famille appartenant à une classe grammaticale différente : *régulariser* donne le nom comme *régularisation*.

Nous allons présenter dans le chapitre 7 les résultats de notre protocole. Nous décrirons chacune des tâches proposées et nous commenterons les formes repérées. Ces formes seront analysées par fréquence et nous nous appuyerons sur la typologie de Nina Catach pour décrire le type d'erreurs.

Erreurs Extragraphiques		
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>	Ajout ou absence de jambages...	mid (nid)
<u>Reconnaissance et coupure des mots</u>	Peut se trouver dans toutes les catégories suivantes	Le lévier (l'évier)
<u>Erreurs à dominante extragraphique</u> (en particulier phonétique) l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.  Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	-Omission ou adjonction de phonèmes  -Confusion de consonnes  -Confusion de voyelles	Maitenant (maintenant)  Suchoter (chuchoter)  Moner (Mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u> (règles fondamentales de transcription et de position)  Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	-Altérant la valeur phonique          -N'altérant pas la valeur phonique	Merite (mérite)  Briler (briller)  Recu (reçu)    Binette (binette)  Pingoin (pingouin)  Guorille (gorille)
<u>Erreurs à dominante morphogrammique</u>  Enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords  ∅ Morphogrammes grammaticaux	-Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale...       -Omission ou adjonction erronée d'accords étroits	Les rue (les rues)          Ceux que les enfants ont vu (vus)

<p>∅ Morphogrammes lexicaux</p>	<p>-Omission ou adjonction erronée d'accords larges</p> <p>-Marque du radical</p> <p>-Marques préfixes/suffixes</p>	<p>Canart (canard)</p> <p>Anterrement (enterrement)</p> <p>Annui (ennui)</p>
<p><u>Erreurs à dominante logogrammique</u></p>	<p>-Logogrammes lexicaux</p> <p>-Logogrammes grammaticaux</p>	<p>J'ai pris du <i>vain</i> (vin)</p> <p>Ils <i>ce</i> sont dit (se)</p>
<p><u>Erreurs à dominante idéogrammique</u></p>	<p>-Majuscules</p> <p>-Ponctuation</p> <p>-Apostrophe</p> <p>-Trait d'union</p>	<p>L'état (L'Etat)</p> <p>Et, lui (et lui)</p> <p>L'état (l'Etat)</p> <p>Peut être (Peut-être)</p>
<p><u>Erreur à dominante non fonctionnelle</u></p>	<p>-Lettres étymologiques</p> <p>-Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles</p> <p>-Accent circonflexe (non distinctif)</p>	<p>Sculteur (sculpteur)</p> <p>Rume (rhume)</p> <p>Bousouffler (boursoufler)</p> <p>Anerie (ânerie)</p> <p>Pâtisserie (pâtisserie)</p>

Figure 17: La typologie des erreurs de CATACH (1980 : 288)



CHAPITRE 5 : RESULTATS DE L'ENQUETE SUR LES DIFFICULTES  
DES APPRENANTS LIBYENS RELATIVES À LA MORPHOLOGIE  
DERIVATIONNELLE EN LANGUE FRANÇAISE



## 5.1 Identification des phénomènes

Afin de mieux appréhender les phénomènes, nous procéderons de la façon suivante : nous analyserons chacune des quatre tâches en tentant de comprendre les raisons pour lesquelles les erreurs ont été commises. Certaines erreurs sont en réalité un début de compréhension du système dérivationnel et montre que les apprenants ont compris qu'il existait des règles qu'ils tentent d'appliquer. Nous classerons les réponses en trois catégories :

- 1- forme correcte ;
- 2- sans réponse ;
- 3- réponse erronée.

Nous préciserons le type de réponse erronée : l'erreur portant sur le radical, l'erreur portant sur le préfixe, l'erreur portant sur le suffixe, et l'erreur portant sur l'ensemble des affixes.

Comme nous avons collecté notre corpus auprès de soixante apprenants en troisième année à l'université de Tripoli en Libye, il nous semble plus logique de numéroter les copies en commençant par le chiffre 3 « ce qui indique le niveau des apprenants 3<sup>ème</sup> année ». La numérotation des copies est la suivante :

- 301 = copie désigne la copie numéro 1 ;
- 302 = copie désigne numéro 2 ;
- 303 = copie désigne numéro 3 ;
- 304 = copie désigne numéro 4 ;
- 305 = copie désigne numéro 5 ;
- 306= copie désigne numéro 6 ;
- 307 = copie désigne numéro 7 ;
- 308 = copie désigne numéro 8 ; etc...jusqu'à 360.

Cette numérotation nous permet de se référer à la copie du corpus et à la phrase en question. Après avoir numéroté les copies et les réponses, nous avons saisi toutes les réponses sur Excel en signalant les sans réponse, les réponses correctes et les réponses erronée. Pour les réponses erronées, nous avons spécifié le type d'erreur. Le logiciel Excel, nous a permis de calculer les taux des bonnes réponses, des réponses erronées et les occurrences de chaque type d'erreur. Il nous a aidée également à produire les diagrammes illustrant ces taux.

### 5.1.1 Dérivation adjectivale

La première tâche soumise au groupe témoin consiste à construire une dérivation à partir d'un adjectif. Cette dérivation portait sur l'ajout d'un préfixe de sens contraire.

L'orthographe de ces adjectifs peut faire l'objet d'une typologie et des stratégies qui peuvent ainsi être convoquées.

#### 5.1.1.1 Présentation de la tâche 1

Dix phrases ont été proposées :

- des mécanismes appropriés ;
- une preuve réfutable ;
- il est content ;
- une histoire connue ;
- un moment agréable ;
- c'est un travail régulier ;
- une offre acceptable ;
- elle est prudente ;
- un élève attentif ;
- c'est une situation confortable ;

Les adjectifs de ces dix phrases et groupes nominaux ont une construction dérivée avec l'ajout du préfixe privatif, servant à former les antonymes d'adjectifs.

Nous nous sommes focalisée sur l'ajout du seul préfixe, qui est par définition invariable comme : (moral / amoral ; gnostique / agnostique). Quant au préfixe privatif « in- », il est variable, c'est-à-dire qu'il va changer selon le mot qui suit :

- devant un « l », le préfixe devient « il- » : *lisible / illisible* ;
- devant un « m », un « b » ou un « p », le préfixe devient « im- » : *mangeable / immangeable ; buvable / imbuvable ; prévu / imprévu* ;
- devant un « r », le préfixe devient « ir- » : *régulier / irrégulier*.

Pour savoir quel allomorphe utiliser « il-, im-, ir- », il faut donc examiner le radical la consonne qui suit directement le préfixe. Le radical est donné et la nature grammaticale est toujours l'adjectif.

- Des mécanismes **appropriés** → des mécanismes **inappropriés** ;
- Une preuve **réfutable** → une preuve **irréfutable** ;
- Une histoire **connue** → une histoire **inconnue** ;
- C'est un travail **régulier** → c'est un travail **irrégulier** ;
- Une offre **acceptable** → une offre **inacceptable** ;
- Elle est **prudente** → elle est **imprudente** ;
- Un élève **attentif** → un élève **inattentif** ;
- Il est **content** → il est **mécontent** ;
- Un moment **agréable** → Un moment **désagréable** ;
- C'est une situation **confortable** → c'est une situation **inconfortable**.

Il est possible de regrouper certains adjectifs :

- *Inapproprié, inacceptable* : ajout du préfixe « in- » marquant l'impossibilité : « in- » + *approprié*, « in- » + *acceptable*, « in- » + *attentif*. Au niveau phonogrammique, le préfixe forme un son avec la première voyelle du radical.
- *Inconfortable, inconnu* : Les mots *inconnu* et *inconfortable* se construisent de la même façon que les précédents mais présentent un changement phonogrammique.
- *Irréfutable, irrégulier* : Le préfixe « in- » se transforme par assimilation avec le radical : « in- » + *réfutable* : *irréfutable* ; « in- » + *régulier* : *irrégulier*.
- *Imprudente* : Le préfixe « in- » + racine commençant par un « p » devient « im- ».
- Les autres formes comme *content* : *mé-content*. Ce préfixe présente une difficulté. En effet, il ne se construit pas avec le même préfixe « \* in- » *content*. Il est construit avec le préfixe « mé- » venant de « mal » : \* *malcontent* → *mécontent*. De même l'adjectif *agréable* devient → *désagréable*. Ce préfixe « dé- » indique le sens opposé, donc une absence d'agrément, de plaisir.

### 5.1.1.2 Résultats

Les résultats laissent apparaître un nombre massif d'absence de réponses. Dans 25% des cas, les étudiants ne répondent pas. Aucune phrase n'est complétée et l'exercice est rendu vierge. Cette absence de réponse indique que la consigne n'a pas forcément été comprise ou que les phrases n'ont pas été comprises. La construction de l'adjectif avec ajout du préfixe n'a pas été menée.

8% des réponses montrent un changement de racine. La consigne n'a pas été respectée et les apprenants ont utilisé un antonyme.

#### 5.1.1.3 Analyse des changements de radicaux

**Pour la phrase 1 :** *Des mécanismes appropriés*, nous ne trouvons qu'une réponse :

- *Des mécanismes propres ;*

Dans ce cas, la racine a été reconnue : *approprié* est ce qui convient. Cependant, la compréhension du rôle du préfixe semble poser question puisque le mot reformulé est une racine nue sans affixe.

**Dans la phrase 2 :** *Une preuve réfutable*, on trouve :

- *Une preuve \*tsime* (1 occurrence)
- *Une preuve plusieurs* (1 occurrence)
- *Une preuve accepter* (1 occurrence)
- *Une preuve mauvaise* (1 occurrence)

Les changements de radicaux peu fréquents et difficilement justifiables. La raison en est que le mot n'appartient pas forcément au bagage lexical des étudiants. La forme *\*tisme* peut être appréhendée comme une forme de suffixe servant à construire des noms comme : *conservatisme, relativism*. Cependant ce suffixe est utilisé ici sans radical.

Les trois autres réalisations appartiennent à des catégories différentes : classe grammaticale des pronoms indéfinis (*plusieurs*), des verbes (*accepter*) et des adjectifs (*mauvais*). Le verbe *accepter* peut se rapprocher sémantiquement du mot *réfutable*.

**Dans la phrase 3,** *il est content*, on recense :

- *méchant* (2 occurrences)
- *machante* (1 occurrence)
- *triste* (6 occurrences)
- *ne* (1 occurrence)
- *gentil* (1 occurrence)
- *heureux* (1 occurrence).

De façon globale, les changements de radicaux sont peu variés. Le mot est connu des étudiants, il fait partie du stock lexical et on le trouve pour exprimer des sentiments primaires. Les confusions de radicaux portent sur des mots que les étudiants ont généralement rencontrés dans les genres littéraires comme les contes où les personnages archétypaux opposent les gentils aux méchants.

Les antonymes proposés indiquent cependant que le sens n'est cependant pas totalement acquis. L'antonyme *triste* est utilisé 6 fois et on trouve *méchant* et *michante* dans 3 cas. Pour ce dernier exemple, on peut penser que nous avons affaire à une seule et même forme ; la réalisation *michante* comporte une erreur phonogrammique altérant la valeur phonique. Enfin, dans 2 cas, c'est un synonyme *heureux* qui a été utilisé. Ce dernier point indique que le sens du mot est compris mais que la consigne a posé problème.

**Dans la phrase 4, une histoire connue, on trouve :**

- Une *histoire célèbre* (1 occurrence)
- Une *histoire manque* (1 occurrence).

Le mot *connu* semble avoir posé des problèmes. Cependant, on note deux changements de radicaux. Le premier semble difficilement compréhensible. On peut penser que l'étudiant a utilisé un mot ne présentant aucune ressemblance avec le mot choisi. L'effet de paronymie n'entre donc pas en ligne de compte. Ce mot *manque* a la particularité d'avoir la même forme selon qu'il relève de la classe grammaticale des verbes (*manque* est une forme verbale indiquant la première et la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif) ou des noms *le manque*. Quant au terme *célèbre*, c'est un synonyme de *connu*.

**Dans la phrase 5 : un moment agréable, on trouve :**

- 1- Un moment *\*mauvaise* (1 occurrence)
- 2- Un moment *heureux* (1 occurrence).

Dans cette phrase, on trouve une première occurrence avec l'utilisation de l'adjectif *mauvais* qui est un antonyme alors que l'adjectif *heureux* est un synonyme. Il est possible également de noter que la formation de *mauvaise* est constituée d'un morphème grammatical portant la marque du féminin singulier. Cette marque peut s'expliquer par l'adjectif de départ

*agréable* qui a la même forme au féminin et au masculin. De plus, comme cet adjectif se termine par un « -e », il est possible d'avancer l'idée que l'étudiant l'a interprété comme une forme de féminin.

On pourrait se référer aux résultats du corpus qui donnent des formes féminines à base flexionnelle.

**Dans la phrase 6**, c'est un travail régulier :

- *C'est un travail anarchiste* (1 occurrence)
- *C'est un travail réglable* (1 occurrence).

Dans le cas de l'occurrence *réglable*, on peut penser à une confusion phonique ou à un paronyme. En effet, les deux adjectifs ont des sonorités voisines : *réglable* / *régulier*. Ce sont également tous les deux des mots appartenant à la classe grammaticale des adjectifs. Le mot *anarchiste* est difficilement justifiable puisqu'il ne s'agit ni d'un paronyme, ni d'un synonyme ni d'un antonyme.

**Dans la phrase 7**, *une offre acceptable*, on trouve :

- *Une offre refuse* (1 occurrence)
- *Une offre refuser* (1 occurrence)

Dans le cas de *refuser* et *refuse*, outre l'erreur de racine, on peut parler de confusion de morphème grammatical. La première phrase peut être interprétée comme un oubli d'accent qui entraîne une erreur de phonème avec incidence sur la prononciation. Dans *l'offre refuser*, il y a une confusion entre le participe passé employé comme adjectif et l'infinitif. Notons que cette erreur est très courante chez les enfants apprenants en français langue première comme a pu le montrer Michel Fayol. Il s'agit donc ici d'une erreur imputable à une mauvaise manipulation grammaticale.

Dans les deux cas, le mot ne correspond pas à une erreur explicable du point de vue morphologique mais à une confusion sémantique.

**Dans la phrase 8**, *Elle est prudente*, on trouve :

- *attentif* (1 occurrence) ;
- *ici* (1 occurrence) ;

- *vitesse* (1 occurrence) ;
- *calme* (1 occurrence) ;
- *gentil* (2 occurrences) ;
- *attention* (2 occurrences).

Dans ces réponses, nous trouvons plusieurs mots appartenant à des classes grammaticales différentes :

*Attention* et *vitesse* sont des noms communs alors que la construction du mot porte sur un adjectif. Cependant, l'occurrence *attentive*, adjectif qui peut être rapproché de *prudente* a pu entraîner des confusions phonogrammiques altérant la valeur phonique.

**Dans la phrase 9, un élève attentif, on relève :**

- *Un élève \*gentiel* pour *gentil* (1 occurrence)
- *Un élève calme* (1 occurrence)
- *Un élève gentil* (1 occurrence)
- *Un élève chic* (1 occurrence)
- *Un élève prudent* (1 occurrence).

Pour cet exemple, nous pouvons remarquer que toutes les propositions respectent la classe grammaticale, sans doute parce que l'adjectif *attentif* est bien analysé comme tel. Les adjectifs utilisés sont de sens voisins. L'adjectif *chic* semble d'un emploi désuet comme une *chic fille* mais dans cette formulation, il est antéposé. Pour *\*gentiel*, même si l'ajout du « e » transforme la valeur phonique du mot, il s'agit plus vraisemblablement de l'ajout d'une lettre sans intention précise et le mot a probablement été orthographié pour marquer le féminin.

**Dans la phrase 10, c'est une situation confortable :**

- *Imconfortable* (7 occurrences) ;
- *Unconfortable* (2 occurrences).
- *Desconfortable* (2 occurrences).

Nous avons constaté un nombre d'erreurs peu important : 33 réponses sur 60 sont justes et 17 items n'ont pas été renseignés. Pour *imconfortable*, cette forme erronée s'explique par la confusion dans l'écriture du préfixe « in- » indiquant l'impossibilité de faire quelque chose. Les

apprenants ont confondu avec le préfixe « im- » devant « b » ou « p » comme c'est le cas dans *impossible*. Tandis que *unconfortable* c'est une forme peut être rapprochée de l'anglais. Le préfixe « un- » en anglais marque l'impossibilité. Et dans le dernier cas *desconfortable* c'est lié au mauvais choix de préfixe (« des- » pour « in- »). Au niveau sémantique, les deux préfixes ont des sens voisins puisque « des » indique un dysfonctionnement.

#### 5.1.1.4 Synthèse des formes au changement de radical

Les changements de racine peuvent être regroupés en plusieurs catégories :

- Dans trois cas, la classe grammaticale est la même (*calme, attentif, gentil*). Le sens des trois adjectifs est assez proche. Dans ce cas, on note une confusion de morphème pour les mots de la même famille : *attention / attentif*.
- On trouve aussi des associations d'idée : *Elle est attention*. Il s'agit d'un nom (*attention*) qui a pu être confondu avec l'adjectif
- Enfin, on trouve l'utilisation d'un adverbe de lieu : *Elle est ici*. Il s'agit probablement d'une phrase perçue comme une locution verbale : *être ici*.

De façon globale, on observe que les classes grammaticales sont respectées sauf pour :

- *accepter* et *refuser* qui sont (des verbes à l'infinitif). L'infinitif est souvent confondu avec le participe passé employé comme adjectif ;
- Dans un cas, l'adjectif est remplacé par un adverbe de lieu (*ici*) ;
- Dans trois cas, l'adjectif est remplacé par un nom commun (*vitesse* et *attention*).

Les erreurs s'expliquent selon plusieurs points :

- Il existe une confusion phonique de mots ayant des phonèmes voisins comme *attentif* et *attention* ;
- Certaines confusions proviennent de la méconnaissance du mot et sont remplacés par des mots d'autres classes grammaticales ou des mots proches, voire des paronymes ;
- Enfin, il existe des confusions par association d'idée : *elle est prudente* devient *elle est attention*.



### 5.1.1.5 Les formes dérivationnelles et l'utilisation de préfixe traité comme des formes régulières

La complexité de l'ajout du préfixe « in- » est qu'il entraîne des formes incorrectes. Nous allons analyser chaque phrase en relevant les variantes pour les 60 étudiants regroupés sous la catégorie « Préfixe. Dérivation. Sens ».

**Phrase 1 :** *Des mécanismes appropriés* :

- Absence de préfixe et ajout d'une négation : *Pas approprié* (1 cas) ;
- Ajout d'un préfixe indiquant le dysfonctionnement : *Désapproprié* (1 cas) ;
- Absence d'ajout de préfixe : *Des mécanismes appropriés* (2 cas) ;
- Dans 85 % des cas, la forme composée est : « *Des mécanismes inappropriés* ».

Le mot a été créé par :

- conservation du radical ;
- ajout du préfixe « im- ».

On peut avancer l'explication que les étudiants ont ajouté le préfixe « im- » parce qu'ils ont pensé que le « n » devenait « m » devant la consonne « p » : *im- approprié* sur le modèle de *im- possible*.

**Phrase 2 :** *irréfutable* : la confusion sur le préfixe présente les variations suivantes :

- *\*iréfutable* : omission d'un « r » et oubli d'un accent. À l'oral, cette retranscription altère la valeur phonique du préfixe. La racine n'a pas été dégagée correctement : *ir-régulier* (1 occurrence) ;
- *Inréfutable* : le choix du préfixe « in- » n'est pas changé alors que le radical commence par un « r » (3 occurrences) ;
- *Imréfutable* : la réalisation du préfixe a été confondue avec des mots commençant par « m » ou « b ». (5 occurrences).

**Phrase 3 :** *mécontent* est réalisé par confusion de voyelle du préfixe :

- *micontent* (7 occurrences) ;

- *michamment* : le préfixe demeure « mi- » mais la forme est une confusion entre le mot *méchant* et la classe grammaticale est celle de l’adverbe en « -ment » ;
- *imcontent* : le préfixe « im- » a servi à réaliser le mot. Nous pouvons penser que, comme il a été convoqué à plusieurs reprises dans l’ensemble de la tâche, les apprenants l’ont considéré comme une régularité. Notons cependant que cette forme ne concerne qu’un cas. La variante *incontente* est réalisée une seule fois.

**Phrase 4 :** *imconnue* (1 occurrence). Il y a peu d’erreur sur ce mot dont la composition est régulière. On note une confusion dans l’orthographe du préfixe « in- » transformé en « im- ». Cette confusion est faite par le même apprenant que celui qui, dans la phrase 3, a écrit *imcontent*. Nous pouvons donc penser qu’il s’agit d’une règle mal comprise.

**Phrase 5 :** *désagréable* a fait l’objet de réalisations variées. Les confusions peuvent s’expliquer de deux façons. Une première réalisation porte sur l’utilisation d’un préfixe inadapté mais majoritairement utilisé dans l’ensemble de la tâche « in- ». La seconde réalisation est une confusion de préfixe et l’utilisation de « dis- » ou de sa variation « des ». Il s’agit donc d’une confusion au niveau sémantique. De plus, au niveau orthographique, on peut noter certaines confusions récurrentes comme le préfixe en « im- » ou en « dis- ».

- *inagréable* (2 occurrences). L’adjectif a été construit par l’adjonction du préfixe « in- » antéposé directement à l’adjectif *agréable* ;
- *iagréable* (1 occurrence). Le préfixe se limite à la forme « i » adjointe à l’adjectif *agréable* ; Le préfixe est ici tronqué et seule la première lettre, le composant, a été notée.
- *disagréable* (3 occurrences). Le préfixe est bien choisi mais sa forme est fautive. Il s’agit bien du préfixe « dis- » signifiant le mauvais fonctionnement de quelque chose. Ce type de réalisation peut être rapproché de la forme *micontente* de la phrase précédente. Cette altération de la valeur phonique du mot peut s’expliquer par la prononciation des apprenants.

**Phrase 6 :** *Irrégulier* est un mot construit de façon complexe car le préfixe « in- » devient « ir- » lorsqu’il est suivi d’un radical commençant par la consonne « r ».

- *inrégulier* (5 occurrences). Dans ce cas, le préfixe « in- » marquant l'impossibilité a été adjoint à l'adjectif *régulier*. Cette construction altère la valeur phonique du mot.
- *imrégulier* (1 occurrence). La réalisation du mot est faite avec l'adjonction du préfixe « im- » à l'adjectif *régulier*. Cette construction altère la valeur phonique du mot.
- *irégulier* (6 occurrences). Le préfixe « \*i » a été ajouté au mot régulier. Le préfixe est ici tronqué et seule la première lettre, le composant, a été notée. Cette forme n'altère pas la valeur phonique mais est incorrecte au niveau orthographique.

**Phrase 7 : Inacceptable.** Cette composition est régulière et n'a pas posé de problème particulier. On compte une seule occurrence *Imacceptable* qui indique une confusion dans l'orthographe du préfixe. Comme pour le précédent adjectif, il est possible de penser qu'une règle de régularité a été utilisée qui consisterait à ajouter le préfixe « im- » quand le mot commence par une consonne.

**Phrase 8 : imprudent** se construit sur le principe que l'adjectif commence par un « p » et que devant le « in- » devient « im- ». On trouve ainsi 5 occurrences fautives :

- *Inprudent* : le préfixe « in- » n'est pas transformé en « im- » quand il précède un radical commençant par la consonne « p ».

**Phrase 9 : Inattentif** : les erreurs sont de deux types :

- *Imattentif* (4 occurrences) : le préfixe « in- » est remplacé par « im- » alors que le radical commence par la voyelle « a » ;
- *Désattentif* (2 occurrences) : le préfixe « dé- » est choisi à la place du préfixe « in- ». L'erreur est ici d'ordre sémantique. On trouve une variante : *disattentif*.

**Phrase 10 : Inconfortable** : les erreurs sont de deux types :

- *Imconfortable* : le préfixe « im- » a été choisi à la place de « in- » alors que le radical commence par la consonne « c » ;
- *Unconfortable* (3 occurrences) : le préfixe « un- » a été choisi. Nous pouvons penser qu'il s'agit d'un anglicisme.

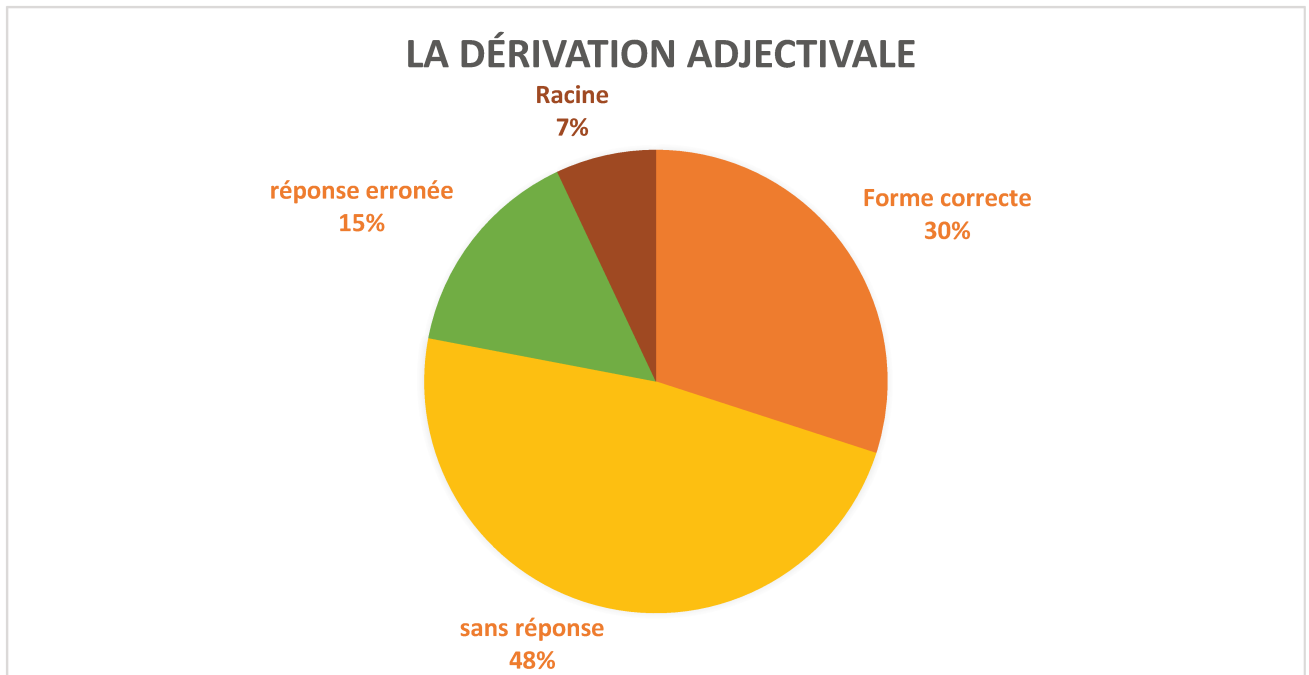
Les erreurs portent sur les préfixes :

- *Imconfortable* (317, 333, 337, 338, 341, 346, 353) (que signifient ces chiffres ?).. Cette forme erronée s'explique par la confusion dans l'écriture du préfixe « in- » indiquant l'impossibilité de faire quelque chose. Les apprenants ont confondu avec le préfixe « im- » devant « b » ou « p » comme c'est le cas dans *impossible* ;
- *Uncorfortable* (333, 340). Cette forme peut être rapprochée de l'anglais. Le préfixe « un- » en anglais marque l'impossibilité ;
- *Desconfortable* (357, 359) : cette forme indique un mauvais choix de préfixe (« des- » pour « in- ». Au niveau sémantique, les deux préfixes ont des sens voisins puisque « des- » indique un dysfonctionnement.

Pour conclure, nous pouvons dire que cette tâche a permis de mettre en avant certains types d'erreurs. De façon globale, les réponses s'organisent en :

- Absence de réponse (48%) ;
- En réponses justes (30%) ;
- En réponses erronées (15%) : ces réponses erronées peuvent être classées de deux façons : soit le préfixe est mal choisi même s'il exprime un sens voisin (confusion entre « in- » et « dé- » par exemple), soit le préfixe est bien choisi mais la réalisation du mot est incorrecte (« im- » à la place de « in- » alors que le radical ne commence pas par un « b » ou un « p ») ;
- En réponses erronées (7%) : le radical est différent. Il y a une confusion sur le mot et l'apprenant a utilisé un synonyme voire un antonyme.

Les statistiques ont donné les résultats suivants :



Graphique 1: les résultats de la 1er tâche (La dérivation adjectivale (1))

#### 5.1.2 Dérivation nominale

La deuxième tâche consiste à opérer une dérivation nominale à partir d'un verbe à l'infinifit du premier groupe.

Nous allons procéder à une étude phrase par phrase puis nous croiserons les résultats par étudiants.

##### 5.1.2.1 Présentation et les résultats de la tâche 2

**La phrase 1** : était la suivante : *Je dois consoler mes amis même si c'est moi qui ai besoin de ... (mot attendu : consolation).*

Les résultats peuvent être répartis de la façon suivante :

- Absence de réponse : 10 cas, soit 21 % (items 301 / 306/ 310 / 313 / 342 / 344 / 346 / 351 / 355 / 360) ;
- Réponse juste : 17 cas, soit 34 % (items 303 / 304 / 308 / 321 / 322 / 323 / 324 / 327 / 328 / 330 / 331 / 332 / 345 / 348 / 350 / 352 / 359) ;
- Réponses incorrectes : 33 cas, soit 42 %.

Les réponses incorrectes présentent une certaine régularité que nous allons analyser :

- 15 cas : *console* (314 / 315 / 316 / 318 / 329 / 333 / 336 / 337 / 338 / 340 / 341 / 343 / 347 / 356 / 358). Ce type d'erreur peut être interprété comme une erreur de morphogramme grammatical. Il existe une confusion au niveau de la classe grammaticale entre une forme conjuguée du verbe à la première ou à la troisième personne de l'indicatif présent (*je console / il console*). Une autre interprétation serait que le mot consolation n'est pas connu et que les apprenants pensent que le nom est un ou une console ;
- 3 cas : *consoler* (353 / 354 / 357) Ce type d'erreur peut provenir d'une mauvaise interprétation de la classe grammaticale. La confusion porte sur la forme infinitive du verbe. Il peut également s'agir d'un simple recopiage de la forme à modifier ;
- 3 cas : *\*consolère* (305 / 312 / 325). Cette dérivation incorrecte est composée du radical *consol* et de l'ajout d'un suffixe en « -ère ». Il est possible de penser qu'il y a homophonie avec certains mots connus comme *colère*. Il peut s'agir également d'une confusion phonogrammique avec la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel de l'indication passé simple. Dans ce cas, cette confusion phonogrammique n'altère pas la valeur phonique.
- Les autres cas sont marginaux et ne concernent à chaque fois qu'une seule réponse. Il s'agit de néologismes pour la plupart des cas : *consilor* (307), *conselor* (326), *coosolage* (309), *consle* (315). Certains mots semblent indiquer une confusion entre la racine *consol* et des ajouts de suffixes comme : *consolage* (349), *consoler* (355 / 354 / 357) et *conseil* (301), ce dernier mot apparaissant aussi sous sa forme verbale : *conseille* (319 / 320 / 334).

De façon globale, lorsque la réalisation du mot n'est pas correcte, on peut voir qu'il s'agit du mauvais choix d'un suffixe comme le suffixe en « age » qui marque la capacité à. D'autres réalisations indiquent une confusion de classe grammaticale : les désinences verbales de l'infinitif ou de l'indicatif présent (*consiller, consille, console*) sont utilisées à la place de suffixes destinés à fabriquer des noms.

**Phrase 2 :** *J'aimerais bien étudier la géographie, c'est une étude... (mot attendu : intéressante)*

Sur les 60 phrases : 10 n'ont pas de réponse, soit 16.66 % et 29 ont une réponse juste :

- Les formes erronées sont de trois ordres : *étudie* (333/307 /320 / 329 / 334 / 339 / 340 / 347). Cette forme peut s'expliquer de deux façons : ou bien il s'agit d'une forme conjuguée à la première ou à la troisième personne de l'indicatif présent ou bien les

apprenants ont pensé construire un mot en reprenant la racine *étudi* et en ajoutant un « e » qui serait un morphème grammatical marquant un nom au féminin singulier ;

- On trouve un infinitif : *étudier* (317), une forme de participe passé tronquée : *étudée* (343) et une forme incorrecte : *étudi* (337) qui semble fonctionner comme un radical nu ;
- Enfin, dans un cas, on note une erreur de racine : *éducation* (360).

La forme *étude* a été assez largement écrite correctement. Les erreurs portent sur une confusion de classe grammaticale ou un découpage fautif du radical.

**Phrase 3 :** *Mon père a vendu tous ses animaux ; cette... (mot attendu) vente lui a permis de s'installer au centre-ville*

Sur 60 phrases, on note 18 absences de réponses. Les réponses s'organisent de la façon suivante :

- Confusion de racine : *animeux* (360) ;
- Erreur de radical : *venation* (308), *vedution* (357 / 358), *vendation* (306 / 317 / 326 / 344). Les erreurs proviennent d'un découpage fautif du radical ou d'un changement de radical portant sur une ou plusieurs lettres (vedu / vend / ven). Dans les trois cas, l'ajout du suffixe indique l'action de : « ation » / « tion » ;
- Confusion de classe grammaticale : verbe à la place d'un nom : *vendre* (302 / 339 / 341 / 342) ;
- Mot composé à partir du radical vend : *vende* (327 / 359 / 305 / 319 / 320 / 321 / 322 / 323 / 324 / 327 / 329 / 330 / 356 / 334 / 335 / 336 / 337 / 338 / 340 / 347 / 353 / 355). Cette construction s'explique par le changement de radical entre le verbe *vendre* et le nom *vente* ;
- On ne compte que 3 réponses justes (336 / 344 / 352).

Pour cette phrase, nous pouvons constater une majorité de réponses inexacte mais relevant d'une logique. Le verbe *vendre* à l'infinitif a servi de référence pour fabriquer le mot commun. Ce type de manipulation a conduit à la création du mot « *\*vende* ».

**Phrase 4 :** *Ma maman refuse de me laisser sortir aujourd'hui ; il fait mauvais pour faire une... (mot attendu) sortie.*

Sur les 60 phrases produites, on peut relever le même type d'erreurs que pour la phrase précédente :

- 31 phrases comportent l'erreur morphologique suivante : *sorte* (322/336/302/303/317/319/314). Il est possible d'avancer l'hypothèse que les apprenants ont convoqué la règle d'accord en genre. Pour construire un mot au féminin, il faut ajouter un « e ». Ils ont donc extrait le radical *sort* et ont adjoint un « e ».

Certains suffixes utilisés indiquent une confusion de morphèmes grammaticaux :

- *Sorti* (307- 309- 326- 338)
- *Sortire* (312)
- *Sortiées* (359-360)
- *Sortée* (354)

L'erreur dans le choix des morphèmes consiste en un ajout de morphème grammatical marquant le participe passé au masculin singulier *sorti*, un ajout d'un « e » à l'infinitif *sortire*. Les autres ajouts indiquent une prise en compte de la marque du féminin *sortée*, forme erronée de participe passé au féminin pluriel *sortiées*.

**Phrase 5 :** *Il faut faire la différence entre celui qui te parle pendant son temps... (mot attendu) libre et celui qui libère son temps pour toi.*

- 29 phrases n'ont pas été complétées, soit 48%, 22 phrases sur 60 sont correctes ;
- 11 phrases présentent des erreurs de dérivations ;
- Confusion avec un mot appartenant à la même famille : *libération* (303 – 343) ou *liberté* (312) ;
- Confusion de classe grammaticale : « libérer » (verbe à l'infinitif) (311) ;
- Ajout d'un « e » comme marque grammaticale du féminin : « libère » (307- 316- 326 - 327 – 344) ;
- Confusion de morphème et ajout d'un « ée », marque de participe passé au féminin singulier : « libérée » (358) ;
- Ajout d'un graphème « t » et d'un morphème « s » : « liberts » (310).



**Phrase 6 :** *Je construis cette maison. Cette... (mot attendu) construction m'a pris beaucoup de temps.*

Pour cette phrase, les réponses se répartissent de la façon suivante :

- 18 sans réponse ;
- 20 réponses justes ;
- 20 réponses comprenant une erreur d'affixe ;
- 2 erreurs portant sur la racine.

Les erreurs portant sur le suffixe sont des confusions de morphèmes grammaticaux.

- *Construire* (302 / 303 / 316 / 320 / 321 / 326 / 327 / 331 / 337/ 343) : confusion de classe grammaticale. Le suffixe est un morphème grammatical marquant l'infinitif des verbes du troisième groupe ;
- *Construite* (313 / 338 / 341 / 347 / 348 / 354 /356) : confusion de classe grammaticale. Le suffixe est un morphème grammatical marquant le participe passé du verbe *construire* au féminin singulier ;
- *Construit* (304 / 350) : confusion de classe grammaticale. Le suffixe est un morphème grammatical marquant le participe passé du verbe *construire* au masculin singulier ;
- *Construe* (349) : forme inexistante. Le suffixe est un ajout en « ue » qui peut indiquer que le mot se rapporte à une forme au féminin singulier.

Nous pouvons également dénombrer une erreur portant sur la racine.

- *Maison* (309) : le mot *maison* fait référence à *construction*, il s'agit d'un synonyme.

**Phrase 7 :** *Il faut arriver à la maison avant... (mot attendu) l'arrivée de ma maman.*

Les différents items correspondant à cette phrase se répartissent de la façon suivante :

- Absence de réponse : 4 occurrences ;
- Réponses justes : 19 occurrences ;
- Erreurs portant sur le suffixe : 34 occurrences ;
- Erreurs portant sur la racine : 3 occurrences.

Les erreurs portant sur le préfixe s'expliquent par la confusion de reconnaissance de la classe grammaticale du mot :

- *Arrivé* (301 / 305 / 313 / 321 / 325 / 337 / 343 / 354). Cette forme correspond au participe passé du verbe avec un accord au masculin singulier ;
- *Arrive* (302 / 308 / 309 / 314 / 316 / 317 / 328 / 333 / 336 / 338 / 340 / 342 / 345). Cette forme correspond au présent de l'indicatif à la première personne ou à la troisième personne du singulier ;
- *Arriver* (310 / 344 / 346 / 351 / 355 / 356 / 357 / 358). Cette forme correspond à l'infinitif du premier groupe ;
- *Arrivent* (304). Cette forme est le verbe conjugué à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif ;
- *\*Arrivere* (312). Cette forme fautive peut être rapprochée de l'infinitif ou au niveau phonogrammique du verbe conjugué à la troisième personne ;
- *Arrivage* (341 / 348 / 349 / 359). Ce mot appartient à la classe grammaticale des noms mais le suffixe n'est pas bien choisi. Le mot *arrivage* s'applique pour les marchandises et non pour des humains.

Les erreurs portant sur la racine sont les suivantes :

- *Retoure* (307) : Le mot est un synonyme de *arrivée* mais dans le cas présent, son orthographe est fautive et l'ajout du phonogramme « e » altère la valeur phonique ;
- *retourne* (326) : le mot est le verbe *retourner* conjugué à la première ou à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif ;
- *rentrée* (327) : le mot appartient à la classe grammaticale des noms communs. Il est employé par erreur un synonyme de *arrivée* .

**Phrase 8 :** *J'aime mes amis, ils sont très... (mot attendu) aimables ».*

Les items se répartissent de la façon suivante :

- Sans réponse : 12 occurrences ;
- Réponses justes : 19 occurrences ; Notons que nous avons considéré comme juste la réalisation du mot et accepté l'absence de morphème grammatical comme marque du pluriel. La forme correcte comprenant la marque du pluriel se retrouve dans 2 occurrences ;
- Formes erronées portant sur le suffixe : 16 occurrences ;

- Formes erronées portant sur la racine : 13 occurrences.

Les erreurs portant sur le suffixe se répartissent de la façon suivante :

- *aiment* : (305 / 335 / 340) : cette forme est la troisième personne du pluriel du verbe à l'indicatif présent ;
- *aimer* (314 / 316 / 338) : cette forme est l'infinitif du premier groupe du verbe *aimer* ;
- *aimé* (313) : cette forme est le participe passé masculin singulier du verbe *aimer* ;
- *Aimés* (355) : cette forme est le participe passé masculin pluriel du verbe *aimer* ;
- *Aimes* (350) : cette forme est la deuxième personne du singulier du verbe *aimer* à l'indicatif présent.

Ces différentes formes sont des variations du verbe. La classe grammaticale est le verbe et les morphèmes grammaticaux indiquent à quelle personne, à quel temps et à quel mode est le verbe.

- *\*Aimation* (304) : cette forme inexistante est composée du radical *aim* et du suffixe « -ation » servant à indiquer l'action de ;
- *\*aim* (336) est le radical pur sans adjonction d'affixe ;
- *Aimble* (352 / 354) comporte un radical incomplet *aim* et un suffixe « -ble » incomplet ;
- *Amies* (359) est un nom commun féminin pluriel.

La réalisation du nom à partir du verbe a posé des problèmes de délimitation de la racine et une confusion de suffixe.

Certaines réalisations ont consisté en un synonyme :

- *adorable* (349) et *agréable* (360) peuvent être considérés comme deux synonymes ;
- *heureux* (356) est un adjectif dont le sens n'est pas un synonyme.

**Phrase 9 :** *Je dois partir maintenant pour me préparer. Mon ... (mot attendu : départ) est annoncé dans une heure.*

Les réponses se répartissent de la façon suivante :

- Absence de réponse : 24 occurrences ;
- Réponse correcte : 11 occurrences ;
- Erreurs portant sur le radical : 0 occurrence ;

- Erreurs portant sur le suffixe : 11 occurrences ;
- Erreurs portant sur le préfixe : 23 occurrences.

Les erreurs portant sur les erreurs d'affixes peuvent être distinguées en erreurs sur le préfixe :

- Absence de préfixe (302 / 308 / 317 / 319 / 320/ 321 / 324 / 328 / 340 / 356 / 358 / 360 / 309 / 345 / 312 / 313 / 314 / 337 / 343 / 333 / 338 / 341 / 355) ;
- Absence de préfixe + absence de suffixe : « Part » (302 / 308 / 317 / 319 / 320/ 321 / 324 / 328 / 340 / 356 / 358 / 360) ;
- Absence de préfixe + erreurs portant sur les suffixes : *partie* (309 / 345). Cette forme est un participe passé du verbe *partir* au féminin singulier. *Partant* (312) est une forme de participe présent. *Parte* (313 / 314 / 337 / 343) est une forme de subjonctif présent à la première personne ou à la troisième personne du singulier ;
- *Parti* (338 / 341 / 355) est une forme de participe passé au masculin singulier ;
- *\*parie* (333) : cette forme erronée peut s'expliquer par l'utilisation fautive du radical *par* et un morphogramme grammatical de participe passé du troisième groupe au féminin singulier « ie ».

**Phrase 10 :** *J'aime beurrer mes tartines avec du ... (mot attendu beurre) et du miel.*

Les items peuvent être répartis de la façon suivante :

- Absence de réponse : 24 occurrences ;
- Réponses justes : 28 occurrences ;
- Erreurs portant sur le suffixe : 8 occurrences.

Les erreurs de suffixe sont les suivantes :

- 1- *Beure* (314 / 329 / 333 / 353 / 358) : le radical est incomplet *beur* pour *beurr* ;
- 2- *beurrée* (336) : cette forme est celle d'un participe passé du verbe *beurrer* au féminin singulier ;
- 3- *Beurree* (341) : cette forme se compose du nom commun *beurre* avec une adjonction de « e » ;
- 4- *buerre* (352) : inversion des voyelles du radical *beurr* .

#### 5.1.2.2 Changements de radicaux

Dans les dix phrases proposées, les erreurs portant sur le radical sont peu présentes. Par exemple, pour *le retour*, on compte des variantes de radical comme \* *Retoure* (307), *retourne* (326) ou *rentrée* (327). Les changements de radicaux concernent en réalité l'utilisation de synonymes. La consigne a certainement été mal comprise. De façon globale, le radical est donc bien segmenté et dégagé de ses affixes.

#### 5.1.2.3 Confusions de classes grammaticales

Les erreurs les plus fréquentes portent sur les confusions de classes grammaticales et l'utilisation de morphèmes grammaticaux divers.

Ainsi, on compte de nombreuses variations de verbes conjugués essentiellement au présent des première et troisième personne du pluriel, des formes de participes passés au masculin et au féminin, au singulier et au pluriel.

#### 5.1.2.4 Bilan

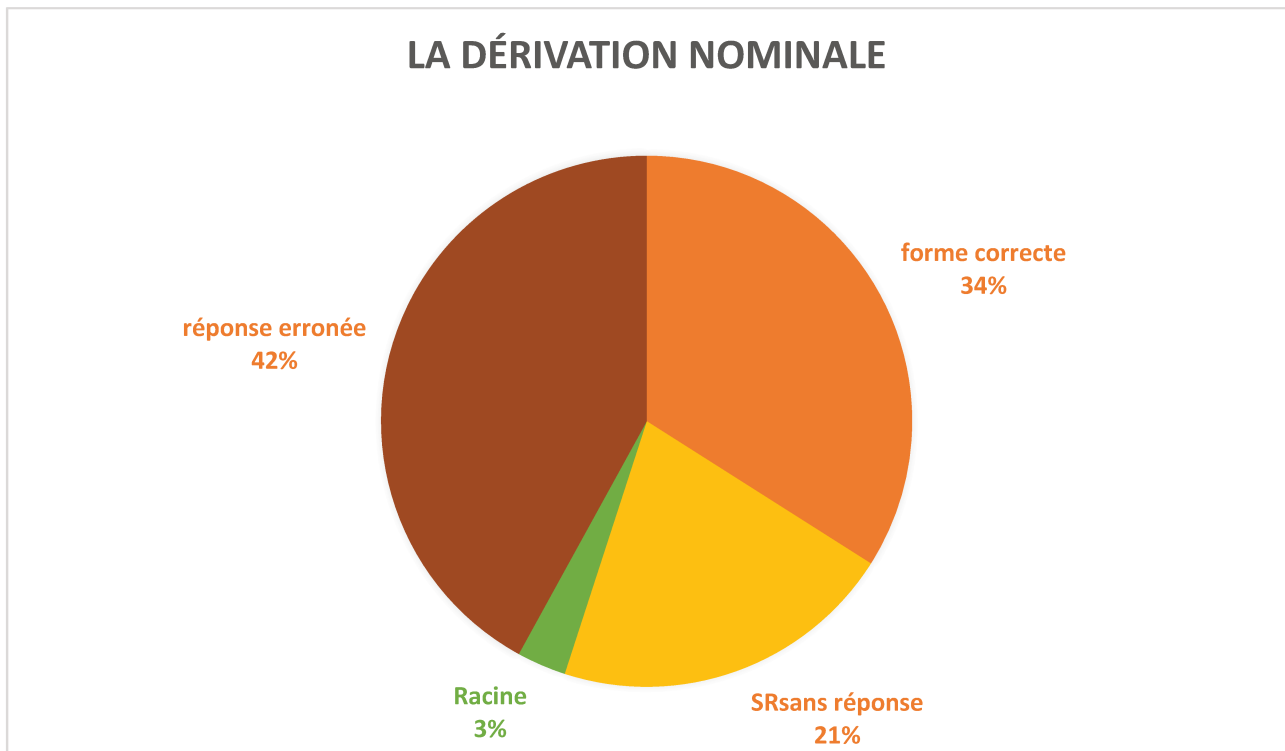
Après avoir proposé et analysé les erreurs des apprenants, nous arrivons à la conclusion suivante :

- Difficulté à dégager le radical ;
- Ajouts de morphèmes grammaticaux (marques du féminin, marques verbales) ;
- Erreurs portant sur des familles de mots changeant de radical en fonction de la classe grammaticale (vendre / *vente*).

Des préconisations pourraient être suggérées comme :

- la reconnaissance des classes grammaticales ;
- la segmentation du radical ;
- La connaissance des morphèmes grammaticaux.

Les données recensées du corpus étaient comme suit :



Graphique 2: les résultats de la 2<sup>ème</sup> tâche (la dérivation nominale)

#### 5.1.3 Dérivation adverbiale

La troisième tâche consiste à créer un adverbe (les cas particuliers) à partir d'un adjectif. Il s'agit d'une composition assez classique en ce qui concerne les adverbes en « -ment ». Il est donc possible de s'appuyer sur des règles orthographiques et phonogrammiques.

##### 5.1.3.1 Présentation de la tâche 3

Les adjectifs proposés sont :

- *patient* → *patiemment*
- *intelligent* → *intelligemment*
- *courant* → *couramment*
- *prudent* → *prudemment*
- *fier* → *fièrement*
- *frais* → *fraichement*
- *heureux* → *heureusement*

- *naturel* → *naturellement*
- *puissant* → *puissamment*
- *méchant* → *méchamment*.

Les adverbes peuvent être réalisés de diverses façons :

- Quand l’adverbe provient d’un adjectif en « -ent, -ant » l’adverbe s’écrit avec un redoublement du « -mm ». Ex : *patient* *patiemment*, *courant* *couramment*.
- Quand l’adverbe provient d’un adjectif qui termine, au masculin ou par une voyelle, l’adverbe ne prend qu’un seul « m ». Ex : *Vrai* *vraiment*, *heureux* *heureusement*.

### 5.1.3.2 Analyse des résultats

**Adverbe 1 :** *patient* / *patiemment*. Nous avons classé les erreurs suivant leur fréquence :

- *\*patiemment* (11 occurrences) : l’adverbe a été construit à partir de la racine tronquée de l’adjectif *pati* et la terminaison « -ement » ;
- *\*Patientement* (7 occurrences) : l’adverbe a été construit à partir de l’adjectif *patient* et la terminaison « -ement » lui a été adjointe ;
- D’autres formes ne sont représentées qu’une seule fois : *patient* ; *\*pationé* ; *\*patimment* ; *pertinent* ; *\*patienent* ; *\*patientemment* ; *\*patiment*. Ces formes ont été créées à partir de la racine *pati* ou *patie*. Le suffixe marquant l’adverbe présente également des variations : « -mment », « -mment » et « -ment ».

**Adverbe 2 :** *intelligent* / *intelligemment*. Cet adverbe comporte très peu de variantes

- *\*intelligemment* (28 occurrences) : l’adverbe a été construit à partir du radical *intellig* auquel le suffixe « -ement » a été ajouté.

Les autres formes moins fréquentes portent sur un suffixe inadéquat : *\*intelrig* (1 occurrence) ; *\*intelligemment* (1 occurrence) ; *\*inteleigent* (1 occurrence) ; *\*intelligemment* (1 occurrence).

**Adverbe 3 :** *courant* / « *couramment* ». Pour cet adverbe, nous trouvons peu de variantes.

- *\*courament* (14 occurrences) : l'adverbe a été construit à partir de *\*coura* et de la marque de l'adverbe « *\*ment* » ;
- *\*couramment* (1 occurrence) : l'adverbe a été construit à partir de la racine *\*coura* et une double adjonction de suffixe « *\*mment* » ;
- *\*couranement* (1 occurrence) : l'adverbe se compose de la racine *\*couran* et de l'adjonction du suffixe « *\*ment* » :
- *\*couramment* (1 occurrence) : l'adverbe se compose de la racine *\*courant* et du suffixe « *\*ement* ».

**Adverbe 4 : *prudent / prudemment*** : cet adverbe comporte peu de variantes :

- *\*prudemment* (20 occurrences) : l'adverbe a été construit à partir de la racine *\*pruden* et du suffixe « *\*ment* » ;
- *\*prudemment* (3 occurrences) : l'adverbe a été construit à partir de la racine *\*prudent*, du morphème grammatical marquant l'adjectif au féminin « *e* » et du suffixe marquant l'adverbe « *-ment* » ;
- *\*prudemment* (3 occurrences) : l'adverbe a été construit à partir de la racine *\*prude* et du suffixe servant à marquer l'adverbe « *-mment* ».

**Adverbe 5 : *fier / fièrement***. Les variantes dans la composition de l'adverbe sont les suivantes :

- *\*fierment* (14 occurrences) : l'adverbe est composé de l'adjectif *fier* au masculin singulier et du suffixe servant à marquer l'adverbe « *-ment* » ;
- *\*fièrement* (7 occurrences) : l'adverbe est composé de l'adjectif *fier* au féminin singulier et du suffixe « *-mment* » ;
- *\*fiement* (4 occurrences) : l'adverbe est composé de la racine *\*fie* et du suffixe « *\*-mment* » ;
- *\*fiement* (3 occurrences) : l'adverbe est composé de la racine *\*fie* et du suffixe « *-ment* ».

**Adverbe 6 : *frais / fraîchement***. Les variantes dans la composition de l'adverbe sont très nombreuses :



- *\*fraisement* : 19 occurrences : l'adverbe a été créé à partir de l'adjectif au masculin singulier : *frais* et l'adjonction d'un suffixe en « -ement » ;
- *\*fraiement* : 4 occurrences : l'adverbe est composé d'une racine *\*fraie* et d'un suffixe en « -ment » ;
- *\*fraisement* : 2 occurrences : l'adverbe est composé d'une racine en *\*fraise* et d'une marque du suffixe en « -ment » ;
- *\*fraisment* : 1 occurrence : l'adverbe est composé d'une racine *frais* et d'un suffixe en « -ment » ;
- *\*fraisent* : 1 occurrence : l'adverbe est composé d'une racine *fraise* et d'un suffixe en « -ent », marque de la troisième personne du pluriel de l'indicatif ;
- *\* fraishment* : 1 occurrence : l'adverbe est composé d'une racine *fraish* et d'un suffixe « -ment » ;
- *\* fraisemment* : 1 occurrence : l'adverbe est composé de la racine *fraise* et du suffixe « -mment ».

**Adverbe 7 :** *heureux / heureusement* : Les variantes dans la composition de l'adverbe sont nombreuses :

- *heureuseusement* : 3 occurrences. L'adverbe a été composé à partir de la racine *heureuse* marque du féminin singulier de l'adjectif et le suffixe « -mment » ;
- *\* heurenment* : 2 occurrences. L'adverbe a été composé de la racine *heure* et du suffixe « *\*nment* » ;
- *\* heureusement* : 1 occurrence. L'adverbe a été composé de la racine *heureuse* et du suffixe « -ment » ;
- *\* heurenment* : 1 occurrence. L'adverbe a été composé de la racine *heure* et de la racine « -ment » ;
- *\* heureusement* : 1 occurrence. L'adverbe a été composé de la racine *heureu* et du suffixe « -mment ».

**Adverbe 8 :** *Naturel / naturellement* : Pour cet adverbe, nous trouvons beaucoup de variantes :

- *Naturelement* : 4 occurrences. L'adverbe est composé de la racine *naturele* et du suffixe « -ment » ;
- \**Naturment* : 3 occurrences. L'adverbe est composé de la racine *natur* et du suffixe « -ment ».
- \**Naturellement* : 2 occurrences. L'adverbe est composé de la racine *naturelle*, adjectif au féminin singulier et du suffixe « -mment » ;
- *naturelle* : Il s'agit de la forme de l'adjectif au féminin singulier ;
- \* *Naturemment* : 1 occurrence. L'adverbe est composé de la racine *nature* qui correspond au nom commun et du suffixe « -mment » ;
- \**Naturelment* : 1 occurrence. L'adverbe est composé de la racine *naturel*, forme de l'adjectif au masculin singulier et du suffixe « -ment » ;
- \**Natueelment* : 1 occurrence. L'adverbe est composé de la racine \**natueel* et du suffixe « -mment ».

**Adverbe 9** : *Puissant / puissamment*. Les variantes pour cet adverbe sont importantes :

- *puisament* : 13 occurrences. L'adverbe a été composé de la racine *puisa* et du suffixe « -ment » ;
- \**puissament* : 12 occurrences. L'adverbe a été composé de la racine *puissa* et du suffixe « -ment » ;
- \* *puisamment* : 3 occurrences. L'adverbe a été composé de la racine *puisante* et du suffixe « -ment » ;
- \* *puissanemment* : 1 occurrence. L'adverbe a été composé de la racine *puissane* et du suffixe « -mment » ;
- \* *puissement* : 1 occurrence. L'adverbe a été composé de la racine *puisse* et du suffixe « -ment ».

**Adverbe 10** : *Méchant / méchamment*.

- \**Méchantement* : 10 occurrences. L'adverbe est composé de la racine *méchante* qui est la forme au féminin singulier de l'adjectif et le suffixe « -ment » ;
- \**Méchament* : 5 occurrences. L'adverbe est composé de la racine *mécha* et du suffixe « -ment » ;

- \**Méchemment* : 2 occurrences. L’adverbe est composé de la racine *méche* et du suffixe « -mment » ;
- \**Méchantment* : 1 occurrence. L’adverbe est composé de la racine *méchant* qui est la forme de l’adjectif au masculin singulier et du suffixe « -ment » ;
- \**Méchantement* : 1 occurrence. L’adverbe est composé de l’adjectif *méchante* qui est la forme au féminin singulier de l’adjectif et le suffixe « -mment » ;
- \**Méchanement* : 1 occurrence. L’adverbe est composé de la racine *méchane* et du suffixe « -ment ».

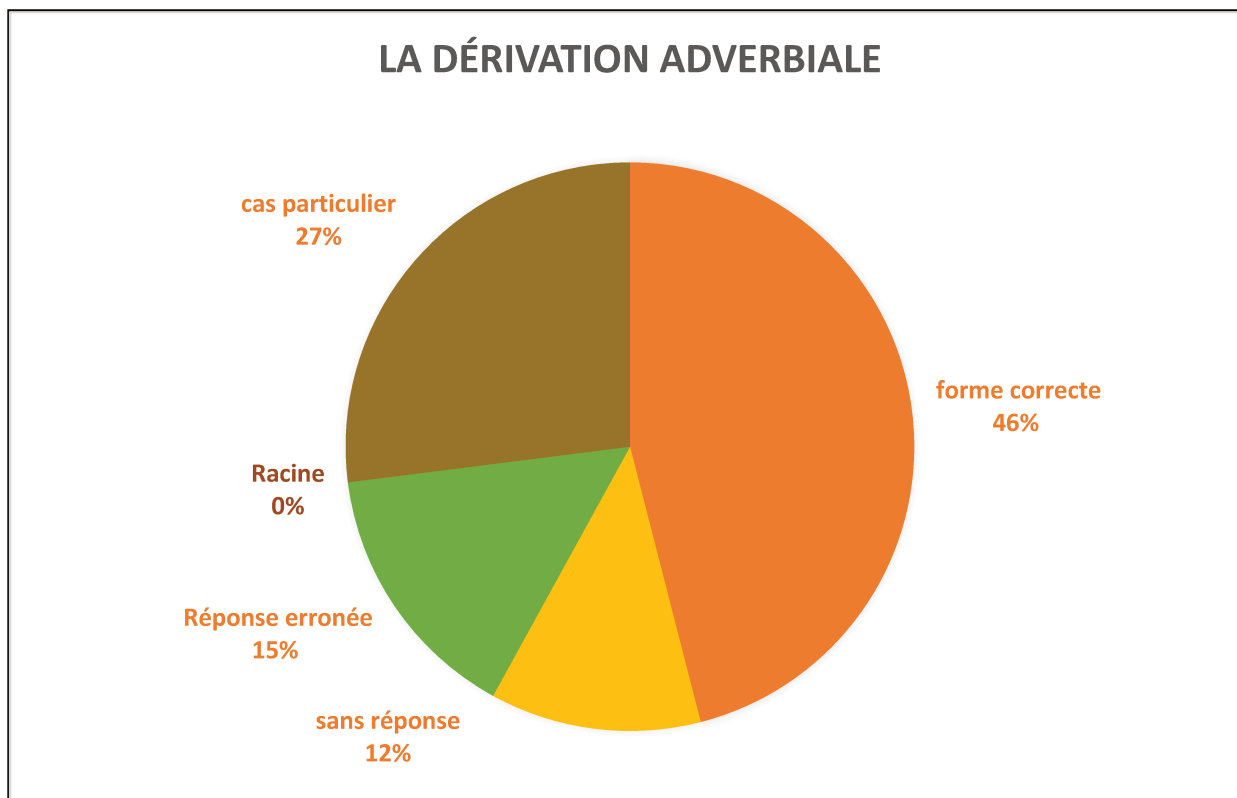
### 5.1.3.3 Bilan

Il est possible de tirer plusieurs conclusions de cette tâche. Les erreurs les plus fréquentes sont de différents ordres. Elles peuvent relever d’une erreur portant sur la racine et sa segmentation. Les apprenants ne se sont pas toujours appuyés sur la racine de l’adjectif, ou ils l’ont mal segmentée. C’est le cas pour l’adverbe \**Patientement* (7 occurrences). Dans ce cas, l’adverbe a été bâti sur la forme au féminin de l’adjectif *patiente*. C’est également le cas pour \**Méchantement*. L’adjectif au féminin a servi de base pour construire l’adverbe.

Dans le cas de \**intelligement*, l’adverbe a été construit à partir du radical *intellig* et non sur l’adjectif.

Le deuxième type d’erreurs provient du suffixe et du flottement dans son orthographe. \**prudemment* ne comporte qu’un seul « m » alors que l’adjectif se termine par « -nt ».

Le corpus a montré les données suivantes :



Graphique 3: les résultats de la 3ème tâche (la dérivation adverbiale (cas particulier))

#### 5.1.4 Dérivation au sein d'une famille de mots

##### 5.1.4.1 Présentation et résultats de la tâche 4

La quatrième tâche, s'est attelée à la création de familles de mots (nom, adjectif, adverbe) à partir du verbe proposé, cette tâche compose de trois épreuves qui contiennent dix phrases chacune. Cette étape emploie les verbes les plus fréquents en français. Nous avons proposé aux apprenants libyens pour déterminer les terminaisons spécifiques à chaque catégorie de mot et à la manipulation morphologique dans les conditions neutres et celles dans les conditions complexes. Ils vont se rendre compte de la transformation morphologique de ces catégories : nom, adjectif et adverbe. Comme on le voit dans le tableau suivant, chaque épreuve consiste à passer du verbe à l'adjectif, à l'adverbe et pour terminer au nom :

Verbe	Nom	Adj.	Adv.
<b>Ex : assurer</b>	assurance	assuré (e)	assurément
<b>1.séparer</b>			
<b>2.présenter</b>			
<b>3.tranquilliser</b>			
<b>4.généraliser</b>			
<b>5.calmer</b>			
<b>6.négliger</b>			
<b>7.étonner</b>			
<b>8.décider</b>			
<b>9.exagérer</b>			
<b>10. régulariser</b>			

Pour cette tâche, 17 apprenants n'ont apporté aucune réponse et 26 ont répondu correctement à toutes les réponses.

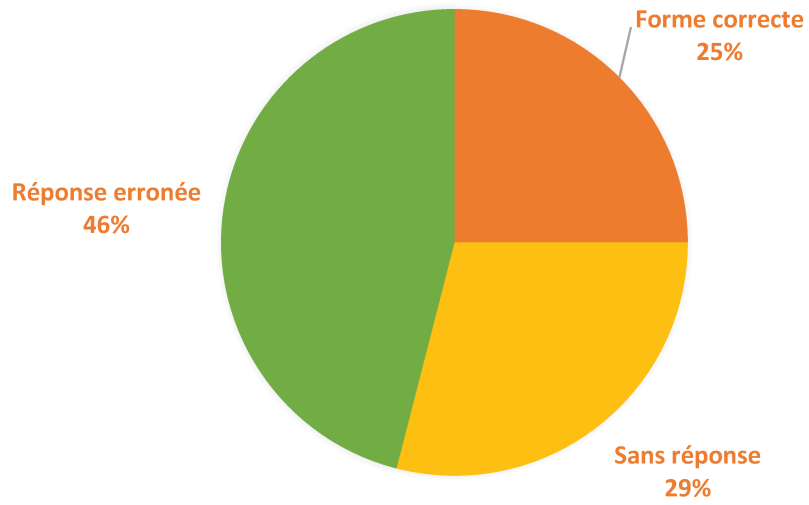
La validité de la classe grammaticale peut être vérifiée avec la deuxième partie de la tâche qui consiste à reprendre les mêmes verbes pour les transformer en adjectifs, puis en adverbes et la troisième en noms.

Nous présenterons chacune des réalisations en partant du verbe à l'infinitif, de sa réalisation sous forme d'adjectif puis sa réalisation sous forme d'adverbe et enfin de sa réalisation sous forme de nom commun.

Rappelons-nous que cette tâche est composée de trois épreuves, il nous apparaît logique que nous analysons statistiquement chaque épreuve séparément pour mieux déterminer les résultats ainsi que les difficultés qu'affrontent au niveau des manipulations grammaticales et morphologiques en question.

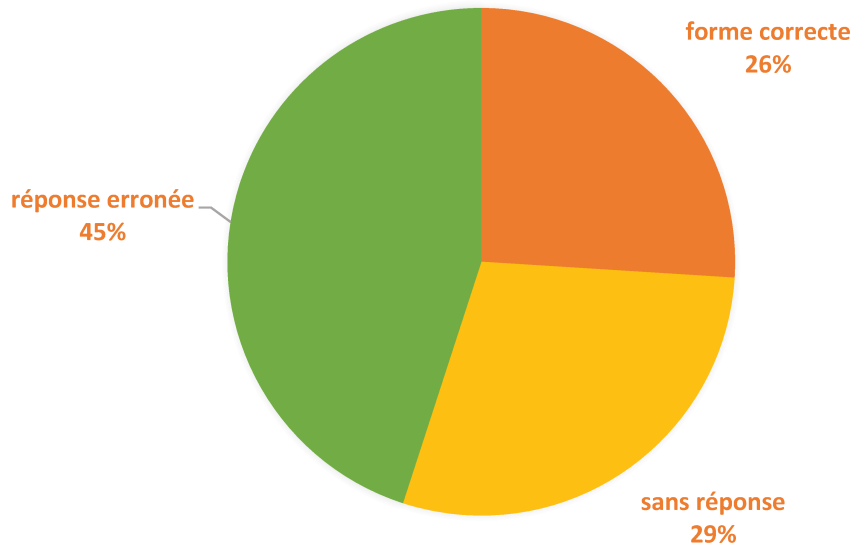
Les figures suivantes présentent une schématisation des résultats sous forme de données statistiques :

## TRANSFORMATION À L'ADJECTIF



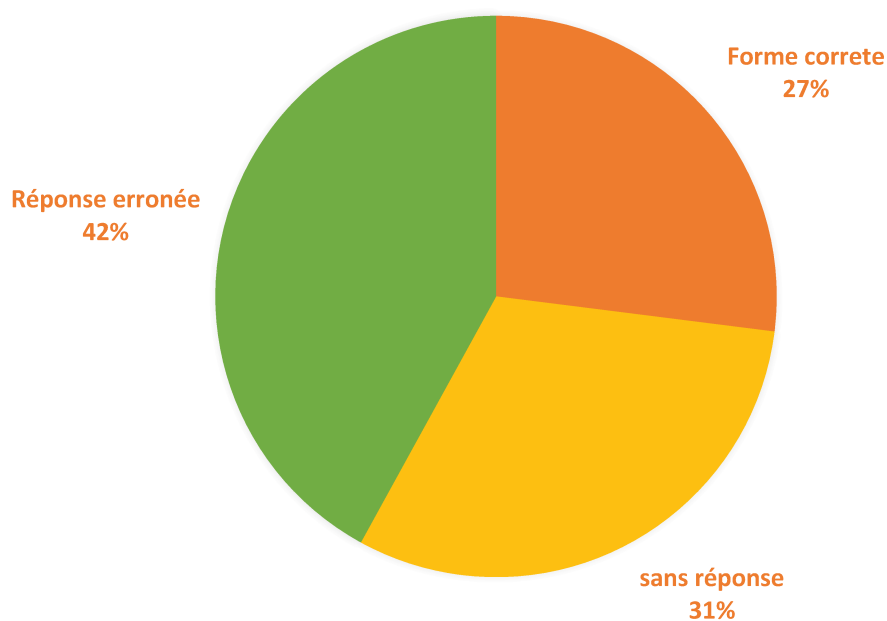
Graphique 4: les résultats de la transformation à l'adjectif

## TRANSFORMATION AU NOM



Graphique 5: les résultats de la transformation au nom

## TRANSFORMATION À L'ADVERBE



Graphique 6: les résultats de la transformation à l'adverbe

### 5.1.4.2 Analyse des résultats

- *Séparer* : réalisation de l'adjectif :

→ *séparément* : 2 occurrences : confusion de classe grammaticale entre l'adjectif et l'adverbe ; *séparation* : 4 occurrences : confusion de classe grammaticale entre nom et adjectif.

- *Séparer* : réalisation de l'adverbe :

→ *sepearement* : 1 occurrence : racine erronée *separe* et ajout d'un suffixe d'adverbe *mment* ; *séparamment* : 1 occurrence : racine erronée *sépara* et ajout d'un suffixe en *mment* ; *séparement* : 2 occurrences : racine erronée *sépara* et ajout d'un suffixe correct en *ment* ; *séparment* : 4 occurrences : racine erronée *sépar* et ajout d'un suffixe correct *ment* ; *séparement* : 6 occurrences : racine *sépare* et ajout d'un suffixe correct *ment* , l'oubli de l'accent entraîne une altération de la valeur phonique.

- Séparer : réalisation du nom commun

→ \*séparence : 2 occurrences : racine *sépar* et ajout d'un suffixe « -ence » servant à fabriquer des noms ; \*séparante : 3 occurrences : radical *sépar* et morphème grammatical du participe présent *ante* ; *séparé* : 4 occurrences : forme de participe passé au masculin singulier du verbe *séparer* ; *séparance* : 11 occurrences : racine *sépar* et suffixe en *ance* servant à fabriquer des noms.

- *Présenter* : réalisation de l'adjectif

→ *présenter* : 2 occurrences : confusion entre l'adjectif et l'infinitif du premier groupe ; *présenté* : 27 occurrences : confusion entre l'adjectif présent et le participe passé *présenté*.

- *Présenter* : réalisation de l'adverbe

→ \**présement* : 1 occurrence : racine *prése* et suffixe « -ment » ; \**présemment* : 3 occurrences : racine *prése* et suffixe en « -mment » ; *présentément* : 6 occurrences : racine *présenté* et suffixe « -ment » : l'accent sur le *té* entraîne une altération de la valeur phonique.

- *Présenter* : réalisation du nom commun

→ *présance* : 1 occurrence : racine *prés* et adjonction d'un suffixe en *ance* servant à fabriquer des noms à partir des verbes ; *presentation* : 1 occurrence : omission d'un accent entraînant une altération de la valeur phonique ; *présente* : 2 occurrences (notons que dans un cas, le mot est précédé de l'article défini « le » accompagnant le nom ; *présentance* : 7 occurrences : radical *présent* et suffixe en *ance* servant à fabriquer des noms à partir d'un verbe.

- *Tranquilliser* : réalisation de l'adjectif

→ *tranquillisant* : 2 occurrences : confusion entre le morphème grammatical de l'adjectif et du participe présent ; \**Tranquillé* : 2 occurrences : forme erronée de participe passé employé comme adjectif ; \**tranquillisé* : 10 occurrences : forme incorrecte de participe passé employé comme adjectif. L'oubli du « l » dans le radical *tranquil* n'altère pas la valeur phonique.

- *Tranquilliser* : réalisation de l'adverbe



→ \* *tranquement* : 1 occurrence → radical erroné : *tranque* et adjonction d'un suffixe d'adverbe en « -ment » ; \**tranquillisement* : 3 occurrences : radical *tranquillise* et adjonction d'un suffixe en « -ment » ; \**tranquillitement* : 2 occurrences : radical *tranquillite* et adjonction d'un suffixe en « -ment » ; \**tranquillisement* : 10 occurrences : radical *tranquillise* et adjonction d'un suffixe en « -ment ».

- *Tranquilliser* : réalisation du nom commun

→ \**tranquilisation* : 1 occurrence : radical *tranquilis* et adjonction d'un suffixe en « -ation » servant à fabriquer des noms ; *tranquillisation* : 2 occurrences : radical *tranquillis* et adjonction d'un suffixe en *ation* servant à fabriquer des noms ; *tranquillissance* : 8 occurrences : radical *tranquillis* et adjonction d'un suffixe « -ance » servant à fabriquer des noms. Notons une variante *tranquillisence* 3 occurrences.

- *Généraliser* : réalisation de l'adjectif

→ *généreux* : 3 occurrences : confusion sémantique ; \**généritable* 2 occurrences : construction erronée de l'adjectif avec une racine \**géné* et suffixe en *able* indiquant la capacité à ; généralisé : 22 occurrences : confusion entre l'adjectif et le participe passé employé comme adjectif.

- *Généraliser* : réalisation de l'adverbe

→ *généreusement* : 1 occurrence : confusion de mot entre *généraliser* et être *généreux* ; \**généralment* ou \**générallement* : 3 occurrences : racine \**général* ou \**général* et adjonction du suffixe « -ment » servant à fabriquer les adverbes ; \**généralissement* : 14 occurrences : racine *généralise* et adjonction du suffixe *-ment* servant à fabriquer les adverbes.

- *Généraliser* : réalisation du nom

→ *généraliste* : 1 occurrence : création d'un nom commun désignant une personne sans spécialisation particulière, on parle ainsi d'un médecin généraliste pour désigner un médecin de proximité ; *générale* : 3 occurrences : confusion entre le nom et l'adjectif. Il existe

cependant un nom commun désignant la femme du général : « madame la Générale » mais le mot comporte une majuscule puisqu'il s'agit d'un titre ; \* *généale* : 8 occurrences : mot construit à partir du radical \**géné* et du suffixe « -ale » servant à construire des adjectifs ; \**Généralescence* ou \**généralisance* : 8 occurrences : mot construit à partir de la racine *général* et adjonction d'un suffixe en « -escence » ou « -isance » servant à construire des noms.

- *Calmer* : réalisation de l'adjectif

→ \**Calmm* : 2 occurrences : redoublement du « m » du radical. ; *calmant* : confusion entre l'adjectif et le participe présent du verbe *calmer* ; *Calmé* : 14 occurrences : confusion entre l'adjectif et le participe passé du verbe *calmer* ; *calm(e)* : 4 occurrences : l'adjectif *calme* est épiciène. Or, ici la forme *calme* est considérée comme un féminin singulier. Le masculin est la racine *calm*.

- *Calmer* : réalisation de l'adverbe

→ \**calment* : 5 occurrences : radical de l'adjectif *calme* et adjonction d'un suffixe « -nt » (on trouve dans une occurrence la variante \* *calmmnt* ; \**calement* : 6 occurrences : radical *calem* et ajout du suffixe « -nt » ; *calme* : 9 occurrences : confusion de classe grammaticale entre le nom ou l'adjectif et l'adverbe. Dans 3 occurrences, on trouve un déterminant : *le calme* ou dans un cas l'expression au *calme* avec l'adjonction de la forme amalgamée \**calment*.

- *Calmer* : réalisation du nom

→ \**calmence* : 3 occurrences : racine *calm* et adjonction d'un suffixe « -ence » servant à construire des noms. On trouve une variante : \**calmance* dans 2 occurrences et une variante *calmante* qui est une confusion entre le participe présent et le nom ; \**calmation* : 4 occurrences : racine *calm* et adjonction du suffixe « -ation » servant à construire des noms indiquant la capacité à.

- *Négliger* : réalisation de l'adjectif

→ *négligent* : 4 occurrences : confusion entre l'adjectif et le verbe conjugué à la troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif ; *négligé* : 19 occurrences : confusion entre l'adjectif et le participe passé employé comme adjectif ; *négligemment* : 2 occurrences : confusion entre l'adjectif et l'adverbe ; *négligeable* : 6 occurrences : construction d'un adjectif à partir du radical *néglig* et le suffixe « -able » désignant la capacité à ; *néglige* : 2 occurrences : confusion entre l'adjectif et le verbe à la première ou à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent.

- *Négliger* : réalisation de l'adverbe

→ *négligent* : 1 occurrence : confusion entre l'adjectif et l'adverbe ; *\*négligment* : 4 occurrences : radical *néglig* et adjonction d'un suffixe « -ment » ; *négligement* : 22 occurrences : radical *néglige* et adjonction d'un suffixe « -ment ». L'omission d'un « m » altère la valeur phonique du mot.

- *Négliger* : réalisation du nom

→ *le néglige* : 3 occurrences : confusion entre le nom et le verbe à la première ou à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif. Le mot est accompagné de l'article défini masculin singulier ; *négligance* : 4 occurrences : radical *néglig* et adjonction du suffixe « -ance » : la substitution du « a » au « e » dans *négligence* altère la valeur phonique du mot ; *\*négligation* : 11 occurrences : racine *néglig* et adjonction du suffixe « -ation » suffixe servant à la construction de noms communs.

- *Etonner* : réalisation de l'adjectif

→ *\*étonnable* : 3 occurrences : suffixe incorrect du point de vue de la sémantique ; *étonne* : 2 occurrences : confusion entre le verbe conjugué à la première ou à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif ou le verbe conjugué à la deuxième personne du singulier de l'impératif présent ; *étonné* : 38 occurrences : forme du participe passé du verbe *étonner*.

- *Etonner* : réalisation de l'adverbe

→ *\*étonnement* : 4 occurrences : l'adverbe est construit sur la forme au participe passé du verbe : *étonné* avec adjonction du suffixe « -ment » ; *étonnement* : 24 occurrences : confusion entre l'adverbe et le nom *étonnement* : le mot a été construit avec le radical *étonne* et le suffixe « -ment ».

- *Étonner* : réalisation du nom

→ De très nombreuses variantes ont été proposées : *\*étonnence* (1), *\*étonnéance* (1), *\*étonnance* (3), *étonne* (4). Les formes erronées récurrentes sont : *\*étonnation* (10 occurrences) : racine *étonn* et adjonction du suffixe « -ation ».

- *Décider* : réalisation de l'adjectif

→ *décidé* : 21 occurrences : forme du participe passé employé comme adjectif ; *\*décidable* : 5 occurrences : suffixe en « -able » indiquant la capacité à ; *décisif* : 3 occurrences : cette forme est correcte du point de vue de sa construction. La réponse attendue était *décidé* mais *décisif* est une forme qui peut être admise ; *décisionnel* : 1 occurrence : cette forme signifie « ce qui est relatif à la décision ». Elle peut donc être admise.

- *Décider* : réalisation de l'adverbe

→ *\*décidment* : 1 occurrence. ; *\*décisifement* ; *\*décidament* : 1 occurrence ; *\*décidament* : 1 occurrence. *\*décisément* : 5 occurrences : confusion de radical *\*décis* au lieu de *décid* ; *\*décisiement* : 2 occurrences. Cette forme peut être interprétée comme une variante de la précédente ; *décidement* : 14 occurrences. Oubli de l'accent entraînant une altération de la valeur phonique du mot.

- *Décider* : réalisation du nom

→ *\*décidation* : 3 occurrences ; *\*décidance* : 4 occurrences *décide* : 5 occurrences ; *\*décidéance* : 2 occurrences. Dans les trois cas, les radicaux ont été bien extraits mais le choix du suffixe n'est pas correct.

- *Exagérer* : réalisation de l'adjectif

→ *exagéré* : 14 occurrences ; *exagérable* : 3 occurrences : adjonction d'un suffixe en « -able » indiquant la capacité à ; \* *exagé* : 2 occurrences : racine et absence de suffixe.

*exagère* : verbe conjugué à la première ou à la troisième personne de l'indicatif présent ; impératif présent à la deuxième personne du singulier ; *exagérer* : 1 occurrence : infinitif.

- *Exagérer* : réalisation de l'adverbe

→ On compte peu de formes erronées. Les variantes que nous avons trouvées sont les suivantes : \**exagément* : 4 occurrences ; \**exagerement* : 2 occurrences ; *exagètement* : 2 occurrences ; *exagètementment* : 2 occurrences.

- *Exagérer* : réalisation du nom

→ \* *exagérante* 3 occurrences : Racine *exagér* et adjonction du suffixe « -ante » ; *exagérance* : 10 occurrences : racine *exagér* et adjonction du suffixe « -ance » servant à fabriquer des noms.

- *Régulariser* : réalisation de l'adjectif

→ *régulière* : 1 occurrence : cette forme est correcte du point de vue sémantique mais la réponse attendue était *régularisée* .

\**régulère* : 1 occurrence : confusion sur la racine. \**exagéreur* 1 occurrence : adjonction d'un suffixe servant à construire des noms communs désignant des personnes faisant l'action de. \* *régulaire* : 3 occurrences : adjonction du suffixe « -aire » incorrecte. *Régularisable* : 3 occurrences : adjonction du suffixe « -able » indiquant la capacité à.

- *Régulariser* : réalisation de l'adverbe

→ *régulairement* : 1 occurrence ; *régulaisement* 2 : occurrences ; *régularisement* 3 : occurrences ; *régularisment* : 1 occurrence : \**régulièrementment* : 1 occurrence ; \**régularismente* : 1 occurrence ; \**régulement* : 1 : occurrence ; \**régulairement* : 1 occurrence ; \**régulement* : 2 occurrences ; Cette réalisation de l'adverbe a été très diverse et nous n'avons pu noter de récurrences fortes.

- *Régulariser* : réalisation du nom

→ *\*regular* (2 occurrences) : absence de suffixe ; *régularise* (3) : forme de première ou troisième personne du présent de l'indicatif ou forme de l'impératif présent à la deuxième personne du singulier ; *\*régularisation* (3) : forme composée d'une racine *régular* et d'un suffixe « -ation » ; *\*régularisation* (6) : forme construite à partir de la racine *régular* et adjonction du suffixe « -issance ». Une variante a été trouvée à deux reprises : *\*regularisation*, l'absence d'accent sur la première syllabe altère la valeur phonique du mot.

#### 5.1.4.3 Bilan

Les confusions entre l'adjectif et le participe passé indiquent cependant qu'ils ont conscience de l'emploi particulier de cette forme verbale en tant qu'adjectif. Selon Riegel *et al.* (1994), le participe passé employé comme adjectif est considéré comme appartenant à la classe des adjectifs. Dans la tâche, nous avons parlé de confusion entre l'adjectif et le participe passé parce que la forme proposée ne correspondait pas aux attendus du point de vue sémantique. Cette première transformation montre que de façon globale, le passage du verbe à l'adjectif pose peu de problème et que la forme attestée chez Riegel *et al.* du participe passé employé comme adjectif faisant partie de la classe grammaticale des adjectifs est massivement utilisée. Le passage d'une classe grammaticale à l'autre indique que de façon globale les apprenants comprennent les règles servant à fabriquer les mots appartenant à des classes grammaticales différentes. Cependant, nous avons pu mettre en évidence de nombreuses erreurs portant sur la segmentation du mot et le dégagement de la racine. Enfin, il existe également de nombreuses erreurs portant sur le choix des suffixes servant à fabriquer des mots appartenant aux différentes classes grammaticales. La complexité de la tâche vient de ce que les suffixes servant à fabriquer des noms communs ou des adjectifs sont variés. En revanche, si nous examinons la fabrication des adverbes, nous constatons des résultats meilleurs parce que ceux-ci suivent une règle assez stable en ce qui concerne les adverbes en « -ment ». L'hésitation vient du choix entre « -mment » ou « -ment ».

## 5.2 Discussion autour des résultats

### 5.2.1 Principaux constats de l'étude

Après avoir analysé chacune des tâches proposées, nous souhaitons rappeler nos hypothèses de départ et tenter de voir si elles sont validées par les résultats des tâches.

La première hypothèse est que l'apprenant d'une langue étrangère possède comme prérequis une connaissance de la morphologie dérivationnelle. En effet, dans sa propre langue, il utilise des dérivés (des affixes), et la comparaison entre sa langue source et la langue seconde peut lui permettre de mieux comprendre les dérivés dans la langue seconde. Précisons que, dans ce travail, l'expression *langue seconde* désigne une langue étrangère, parfois également appelée L2.

Dans le cas des formes dérivationnelles, nous avons montré qu'en arabe, les flexions se réalisaient à partir des classes grammaticales et des fonctions des mots. Ainsi l'arabe est une langue flexionnelle et dérivationnelle. Dans les réponses des apprenants, nous avons pu constater que les classes grammaticales servaient de points d'appui pour déterminer quelles désinences choisir. Les adverbes par exemple ont fait l'objet de très peu d'erreurs parce qu'ils se construisent généralement de façon régulière par adjonction du suffixe « -ment » ou « -mment ».

Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que les apprenants libyens en français seront à même d'établir des liens entre les différentes langues et que la comparaison opérée contribuera à les aider à acquérir des bases en morphologie dérivationnelle du français. De façon globale, nous pouvons dire que cette première hypothèse est validée.

Nous avons nuancé notre hypothèse en faisant remarquer que, si l'apprenant est conscient de la construction dérivationnelle, il n'est pour autant en mesure d'acquérir les techniques d'une conscience morphologique de la langue cible.

Notre deuxième hypothèse est que l'apprentissage des règles dérivationnelles de la morphologie qui interviennent tôt dans l'apprentissage du français permettrait à l'apprenant de constituer un lexique varié, riche et solide. Ce constat étant posé, nous allons dans le chapitre suivant examiner les propositions didactiques et institutionnelles faites par la recherche et les programmes scolaires français. Nous analyserons ensuite les propositions didactiques des chercheurs en FLE. En croisant ces deux approches, il nous sera alors possible d'avoir une vue globale et de proposer des repères de progressivité et des tâches nouvelles.

### 5.2.2 Intérêts de cette étude

L'intérêt de notre étude est qu'elle montre que les apprenants cherchent des formes régulières et ont donc acquis une conscience morphologique. Dans la tâche 4, par exemple, les erreurs commises majoritairement portaient sur la confusion entre l'adjectif et le participe passé

employé comme adjectif. Ce type de confusion indique qu'en réalité la construction de l'adjectif a été comprise. De même, certaines formes incorrectes comme l'adjectif *\*étonnable* à la place de *étonnant* indique que la compréhension de l'ajout d'un suffixe à une racine permet de construire un adjectif.

La construction des adverbes à partir d'adjectifs a été globalement comprise et des constructions comme *\*méchantement* indiquent également que la règle de l'ajout d'un suffixe en « -ment » ou « -mment » a été globalement comprise.

L'intérêt de notre étude réside dans le fait que nous avons pu mettre en avant l'importance de travailler les dérivés à partir de la reconnaissance des classes grammaticales.

### 5.2.3 Limites de cette étude

Cependant, notre étude comporte des limites. La constitution du corpus mériterait d'être affinée. En effet, certaines phrases n'ont pas été judicieusement choisies et il aurait fallu équilibrer davantage les opérations morphologiques.

En ce qui concerne la tâche 1, nous avons proposé 8 phrases comprenant des transformations avec le préfixe « in- » et ses variations « ir- » ou « il- ». Cependant, nous avons proposé deux adjectifs qui ne se construisent pas selon cette règle : *content* : *mécontent* et *agréable* : *désagréable*. Ces deux adjectifs ont conduit de nombreux apprenants à se tromper et à transformer *mécontent* en *\*incontent* ou *\*imcontent* ou *\*inagréable* pour *désagréable*.

Pour la tâche 2, certaines formes ont posé problème comme le verbe « vendre » transformé en *\*vende* et non en *vente*.

En plus, il a été aussi compliqué de trouver le nom à partir du verbe *partir*. L'utilisation du préfixe *dé-part* n'a pas été trouvée pour la plupart des apprenants.

L'ambiguïté de notre corpus est qu'il tendait à mettre en avant des règles compositionnelles tout en comprenant des formes n'entrant pas dans ces règles. Comme l'a souligné Paveau (2007), la langue ne s'apprend pas avec des règles et notre corpus n'a donc pas toujours été productif.

Une autre limite plus prégnante est celle du contexte. Nous avons montré dans la partie théorique que les apprenants s'appuient sur le contexte pour comprendre et mémoriser des formes nouvelles. Or, les phrases proposées ne présentent qu'un intérêt limité et il aurait été plus judicieux de proposer un texte.



Les apprenants montrent de réelles aptitudes à construire les mots et repèrent les différentes caractéristiques des mots selon leur classe grammaticale. Nous en venons donc à la conclusion qu'il est nécessaire de penser l'enseignement du lexique en lien étroit avec l'apprentissage de la grammaire et de la morphologie grammaticale en particulier. Même si nous pouvons constater que ce n'est pas suffisant puisque nous avons mis en valeur des erreurs portant sur la segmentation du radical, les erreurs rencontrées indiquent cependant une mise en œuvre cognitive et l'utilisation de stratégies intéressantes.



## CHAPITRE 6 : AVENIR DE LA MORPHOLOGIE ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

## 6.1 Présentation critique des travaux et courants didactiques existants

### 6.1.1 Quelques points saillants en didactique du FLE

Après avoir analysé les propositions didactiques et pédagogiques d'un corpus de livres de grammaire et d'exercices ainsi que de logiciels, nous allons tenter de faire des propositions didactiques.

#### 6.1.1.1 Stratégies d'apprentissage selon Cuq (2004)

Cuq (2004) définit plusieurs types d'apprentissage qu'il nous semble important de reprendre. Pour ce dernier, la notion d'apprentissage est un préalable. Il définit l'apprentissage comme « *une démarche consciente, volontaire et observable* » ; il est, ajoute l'auteur, un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. L'activité métalinguistique et la verbalisation de la construction d'une morphologie dérivationnelle est donc une activité d'apprentissage. Il précise également que l'apprentissage concerne un ensemble de décisions.

Cuq classe ces décisions d'apprentissage en plusieurs points :

- La capacité à déterminer les objectifs d'apprentissage adéquats ;
- Le choix du matériel et des exercices d'apprentissage ;
- La détermination du temps, du lieu, de la durée et des conditions matérielles de la mise en œuvre des exercices d'apprentissage et de la réalisation des exercices ;
- Les modalités d'évaluation.

Suivant ces points, on peut donc caractériser l'apprentissage comme une série de mécanismes qui conduisent à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire.

Cuq expose ensuite les différents types de stratégies d'apprentissage. Ces stratégies sont, d'après Oxford (1990)

Des étapes spécifiques prises par des apprenants pour améliorer leur propre apprentissage, et plus loin, « les outils pour une implication active et autonome ». (Cyr 1998 : 31)

À partir de cette définition, il est possible de classer les stratégies de deux façons :

- 1- des stratégies directes qui comprennent des stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires ;

2- des stratégies indirectes qui recourent les stratégies mnémoniques, affectives et sociales.

Les stratégies mnémoniques sont des méthodes qui permettent à l'apprenant d'enrichir son stock lexical et de le conduire à établir des réseaux plus riches entre les mots. Cuq parle à ce propos de la capacité à regrouper les mots, à les classer, à les associer et à les contextualiser. En agissant ainsi, les apprenants sont capables de constituer des champs sémantiques.

Cependant Cuq rappelle que pour qu'une stratégie soit efficace, il faut la coupler avec d'autres stratégies.

Ces stratégies sont de l'ordre de la cognition. Ces stratégies consistent à pratiquer la langue. En effet, l'apprentissage des règles est largement insuffisant et reste théorique s'il n'est pas confronté à une pratique naturelle. Cuq définit ce type de stratégies de « compensatoires ». Les compensations portent sur les rectifications et les corrections apportées en convoquant des synonymes lorsqu'un mot précis vient à manquer. Pour résumer, ce type de stratégie consiste à diriger la communication.

- Stratégies indirectes

Pour Cuq, les apprenants experts sont en mesure d'utiliser des stratégies indirectes. Cela signifie qu'ils sont capables d'évaluer leur apprentissage et être conscients du type de stratégie à convoquer. Ils peuvent ainsi ajuster leurs compétences, être en mesure de rectifier et combler leurs lacunes. Les stratégies cognitives désignent le contrôle et la capacité à planifier afin d'aménager ses apprentissages. Une bonne organisation des stratégies est donc pour Cuq un élément essentiel pour progresser.

- Stratégies affectives

Les stratégies affectives est une autre catégorie définie par Cuq. Pour obtenir de bons résultats, il est nécessaire d'être dans une bonne stratégie affective. En laissant de côté des sentiments comme la peur de se tromper, de prendre la parole. Il peut alors être utile de passer par des vecteurs comme la musique, l'humour, la respiration pour réduire le stress.

- Stratégies sociales

La coopération avec les natifs est un moyen très intéressant d'acquérir la langue cible. Des groupes mixtes de travail permettent ainsi à l'apprenant de progresser plus vite. Il peut exercer ses connaissances, les valider ou les invalider. Cette coopération est une étape indispensable car l'apprenant est initié par les autres, il s'agit de mettre en place les moyens méthodologiques adaptés afin d'acquérir des compétences.

L'enseignant a également un rôle essentiel à jouer, il crée un lien entre l'apprenant, le savoir et l'autre. De cette façon il contribue à apporter de l'autonomie à l'apprenant.

#### *6.1.1.2 Méthodologies d'enseignement du FLE*

L'enseignant va devoir mettre en place des stratégies d'enseignement que Cuq appelle des méthodologies d'enseignement. Ces méthodologies en FLE se sont progressivement déplacées. En effet, de la fin du XVI jusqu'au XXIème siècle, des méthodes classiques sont préconisées. Il s'agit de passer par des exercices canoniques comme la traduction, la version et le thème. La grammaire est mise à l'honneur. L'objectif poursuivi est une entrée dans les textes littéraires. Il fallait adopter une norme langagière, proche de ce qu'on pourrait appeler un oral écrit ou une écriture littéraire. La norme en vigueur est le bon usage de la langue ; afin de le pratiquer, il faut apprendre les règles et les exceptions. La leçon est enseignée de façon déductive puis une série d'exercices d'entraînement est proposée pour valider la compréhension de la leçon. Les mots sont appris sous forme de listes et sans contexte.

Cette méthode est progressivement décriée car on lui reproche son caractère artificiel. Le spécialiste de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. Puren (1988) montre que l'apprentissage est inutilement complexifié parce qu'il est trop abstrait et manque d'ancrage dans le vécu et les préoccupations des apprenants. La complexité des règles de grammaire par exemple semble peu opérationnelle. Les outils à disposition ne semblent pas plus adéquats. En effet, les dictionnaires et les grammaires aident dans une certaine mesure les apprenants de langues étrangères, néanmoins avoir recours à des méthodes plus efficaces pour dépasser les contraintes liées à l'enseignement-apprentissage du français, notamment face à certaines complexités, nous semble essentiel. Cela nécessite aussi le changement de certaines pratiques enseignantes. Notre expérience d'enseignante de français nous montre

que les apprenants s'interrogent souvent quant aux questions de dérivation, de prononciation, de mise en relief telles que l'accord du participe passé et d'autres cas pour lesquels il n'existe pas de réponse scientifique claire. C'est pour cette raison que l'enseignement de la langue en FLE va suivre un autre type de méthode qui est la méthode directe. Il s'agit de s'appuyer sur les demandes des apprenants, elle prend en compte toutes les stratégies de communication : le verbal, le paraverbal et le non-verbal, c'est-à-dire ce qui entoure l'apprenant (les images, les textes, les situations quotidiennes). Avec cette méthode apparue à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'accent s'est mis sur le vocabulaire et la grammaire est enseignée de façon inductive. L'apprenant est conduit à découvrir la règle lui-même à partir d'une situation problème pour laquelle il va émettre des hypothèses. Il s'entraînera ensuite après avoir formulé la règle grammaticale ou lexicale. Cet entraînement conduit à une valorisation de l'oral et l'écrit apparaît alors comme un moyen de consolidation des connaissances acquises à l'oral. C'est ainsi que les dictées, les questionnaires sur des activités orales sont privilégiés.

Cependant, selon Cuq, cette méthode peut avoir aussi des limites puisqu'il faut prendre en compte le fait que l'acquisition lexicale, qui part des mots les plus usités vers les mots les plus rares, ne peut gérer l'inflation lexicale et leur utilisation dans la langue première.

- Méthode audio – orale

La méthode audio-orale, venue des USA entre 1940 et 1970, accorde une priorité à l'oral puisque son objectif était que le maximum d'apprenants soit capable d'apprendre une langue cible en peu de temps. Les exercices répétés de prononciation orale et de discrimination auditive conduisaient à concevoir la langue comme composée de structures syntaxiques qu'il fallait acquérir jusqu'à ce qu'elles deviennent des automatismes. L'oral est donc enseigné sous forme de formules et de structures à apprendre par cœur servant de modèles de base. Marquée par le behaviourisme, cette technique se construit suivant une méthode distributionnelle. Ainsi, la langue envisagée suivant un axe paradigmatique et un axe syntagmatique. Cuq reprend trois opérations relevant de cette conception de l'enseignement :

- 1- Des substitutions portant sur l'axe paradigmatique comme des substitutions : *Pierre mange de la soupe / Il mange de la soupe / Cet enfant mange de la soupe ...* ;

- 2- Des additions sur l'axe syntagmatique comme l'ajout d'éléments pour marquer une expansion du groupe nominal ;
- 3- Des transformations comme la nominalisation ou la mise à la voix passive d'une tournure verbale.

C'est par la répétition d'exercices ou par des exercices d'imitation que les apprenants progresseront.

Pour apprendre une langue suivant le modèle béhavioriste, il faut donc acquérir des habitudes syntaxiques qui fonctionneront comme des patrons ou des modèles. Dans ces conditions, le lexique n'apparaît que comme un élément secondaire.

- Méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Ce type de méthode est apparu dans les années cinquante. Cette méthode met en rapport l'image et le son. Des enregistrements magnétiques accompagnés de support visuel servent à mettre en avant l'oral. Il s'agit de communiquer et de vivre en langue étrangère des situations de communication. Le lexique est ainsi enseigné de façon implicite.

L'organisation du cours suit toujours plus ou moins le même fonctionnement :

- Une phase de présentation du dialogue à l'aide d'images destinées à favoriser la compréhension globale ;
- Une phase d'explicitation du dialogue en suivant le déroulement par étapes ;
- Une phase de répétition avec des corrections d'ordre phonique ;
- Une phase d'exploitation et de réemplois des éléments appris. Le lexique est ainsi utilisé dans des situations légèrement différentes ;
- Une phrase de transposition où l'apprenant réutilisera de façon spontanée ce qu'il a appris dans des jeux de rôle ou du drame ;

Selon Cuq, cette méthode est intéressante pour travailler le lexique et elle conduit à communiquer assez rapidement. Il souligne cependant qu'elle n'a pas fait ses preuves pour comprendre les natifs parler entre eux.

- Approche communicative



Cette méthode basée sur la communication a fait son apparition dans les années 1970. Cette compétence de communication se subdivise en quatre catégories :

- 1- Une composante linguistique visant à connaître les règles de fonctionnement de la langue, de la grammaire et du vocabulaire ;
- 2- Une composante socio-linguistique visant à faire connaître les règles socio-culturelles d'enseignement de la langue et le bon emploi de la linguistique suivant le type de situation de communication ;
- 3- Une composante discursive pour mettre en place la cohérence et la cohésion des types de discours. Pour communiquer, il faut savoir utiliser la langue mais aussi comprendre les principes de communication ainsi que le bon contexte de communication.
- 4- Une composante stratégique : cela signifie qu'il faut être capable de convoquer les bonnes stratégies verbales et la communication en général.

Cuq rappelle qu'il faut bien distinguer dans l'apprentissage l'oral de l'écrit, choisir finement les supports, ce qui est un prérequis pour créer des activités adaptées. Partir des compétences et conduire l'apprenant à puiser dans ses ressources sont des préalables. L'approche par compétences repose sur deux principes : il est nécessaire d'intégrer les apprentissages plutôt que de les dispenser de façon trop cloisonnée. Ainsi, dans notre cas, la production écrite des tâches nous a semblé trop décontextualisée et cloisonnée. Le deuxième point est la détermination et le troisième l'appropriation des compétences.

- Approche actionnelle

Face à ce constat et aux préconisations de Cuq, nous voyons bien que les compétences des étudiants de français langue cible en Libye ne correspondent pas aux attentes de l'institution. Il est donc nécessaire de s'interroger sur le renouvellement des approches didactiques de l'enseignement du français. De ce fait, il serait préférable de partir des spécificités du public en question pour trouver l'approche adéquate sans prolonger aveuglément des expériences importées et qui ne seraient pas applicables à un autre public tel que celui des étudiants libyens.

En passant de l'approche communicative à d'autres approches plus motivantes aujourd'hui, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère pourrait donner des résultats satisfaisants. Il en a été aussi question pour le perfectionnement de l'apprentissage en modifiant les pratiques enseignantes. À ce propos, nous considérons que l'approche de Bourguignon (2006) est une pratique à adopter car elle implique l'apprenant dans son apprentissage. Il s'agit bien de l'approche communic'actionnelle autour du scénario apprentissage-action défini par Claire Bourguignon (2007)<sup>34</sup> où elle insiste sur la notion d'activité dans les tâches scolaires pour

rendre l'élève acteur de son apprentissage en lui proposant des tâches communicatives dans lesquelles il est impliqué » (Bourguignon, 2007 §II.1).

Elle ajoute que dans ce contexte, l'action se caractérise par l'ensemble des paramètres qu'il faut prendre en compte pour qu'elle réussisse. L'auteur définit le scénario d'apprentissage-action comme une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. Et pour accomplir la tâche définie par la mission, l'apprenant-usager doit effectuer une succession de micro-tâches impliquant 5 activités de communication langagières à savoir activités de réception (lire et écouter), Interaction orale (face à face ou au téléphone, medium de communication), interaction écrite et activités de production (parler et écrire). En fait, cette approche a de nombreux avantages et place l'apprenant au coeur de l'action et il pourrait même avancer dans son apprentissage en assurant un continuum en termes d'enchaînement et de succession des étapes de son apprentissage.

### 6.1.2 Nécessité de renouveler les approches didactiques dans l'apprentissage du français / État des lieux de la recherche en didactique

À la lumière de ce qui a été précédemment montré, il apparaît nécessaire de repenser les approches didactiques de la morphologie et en particulier la morphologie dérivationnelle en classe de FLE.

---

<sup>34</sup> « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action » Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen. Disponible sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

Les résultats aux différentes tâches que nous avons proposées montrent que les erreurs sont de plusieurs ordres :

- Une connaissance de la formation dérivationnelle mais une méconnaissance de formes morphologiques comme *légal* : \**in-légal* : *illégal* ;
- Une confusion entre formes dérivationnelles et morphologiques et antonymes ;
- Une confusion entre formes dérivationnelles et sémantiques et synonymes ;
- Une difficulté à segmenter les différents éléments composant le mot ;
- Une application incorrecte des règles portant sur les dérivés.

#### *6.1.2.1 Propositions de Paveau (2007) : développer une didactique du lexique*

Partons du constat souligné par Paveau (2007). Cette dernière souligne l'importance de bien comprendre de quoi il est question en didactique. Lorsque l'on parle de maîtrise de la langue, de quoi s'agit-il réellement ? Attend-on de l'apprenant qu'il s'exprime avec des mots variés, précis ? Cherche-t-on à lui enseigner les techniques dérivationnelles, sorte de manœuvre lui permettant la construction des mots en particulier ?

Paveau parle de l'illusion de la maîtrise de la langue et insiste sur le fait que les programmes de français de l'école primaire et du collège entretiennent cette illusion. Elle veut signifier par là que l'apprentissage préconisé du lexique est avant tout affaire de quantité et non de compréhension du fonctionnement. Paveau déplore que l'appropriation quantitative du lexique se fasse au détriment de la qualité. Les apprenants ne sont pas conduits à comprendre les règles de composition des mots. Le lexique n'est ainsi appréhendé qu'à travers une série d'exercices portant sur la description formelle pour pouvoir saisir sa morphologie. La complexité vient aussi de ce que la norme lexicale est complexe à repérer et qu'il existe toujours une hésitation entre le critère linguistique de conformité aux règles langagières et le critère d'informalité relevant de l'usage populaire de certains mots comme dans le cas de la dérivation populaire ou impropre : le mot populaire \**dégoûtage* (pour dire *dégoût*) en est un exemple. Ainsi, comment savoir lequel des deux termes choisir \**insolutionnable* ou *insoluble* ? Une autre question est soulevée par Paveau : les élèves seraient, selon les programmes, conscients du stock lexical qu'ils possèdent. De ce fait, ils surplombent le système de la langue. Cette conception est discutable car elle sous-entend que le lexique est fait de règles stables et qu'il suffirait de bien les assimiler pour produire des énoncés préformés. Suite à cette stabilité

de la formation lexicale, il serait aussi utile de voir le volet rédactionnel qui ajuste la forme du mot en fonction de la tournure linguistique choisie, comme dans le cas de la phrase : *Le dentiste m'a enlevé une dent vs Cette nouvelle technique dentaire m'a évité la chirurgie classique*. Il y a eu donc recours à des formes dérivées de *dent* qui ont donné lieu à *dentiste* et *dentaire*. Cependant, nous avons constaté que la langue est loin d'être un système homogène et qu'elle se caractérise davantage par son instabilité et qu'elle est sans cesse soumise à des variations indépendantes des locuteurs.

Paveau préfère parler d'une appropriation familiarisante de la langue. L'élève conçoit le lexique à partir des usages courants qu'il en fait dans son milieu naturel.

Paveau rappelle que la construction de la compétence lexicale permet au locuteur d'ordonner ses idées et sa mémoire, d'être capable de créer des catégories conduisant à un agencement de données concrètes et abstraites. Le lexique joue un rôle essentiel de référenciation.

Elle fait un état des lieux des recherches en didactique du français langue première et langue seconde et montre que le lexique est travaillé suivant deux axes :

- 1- Approches disciplinaires, linguistique et stylistique.
- 2- Approche sur les catégorisations.

#### *6.1.2.2 Travailler le lexique en développant une conscience sémantique*

Les didacticiens insistent sur l'importance de travailler la mémorisation des mots afin de construire des concepts et d'avoir une meilleure connaissance du monde. Dans la revue *Repères* de 1984, on trouve un certain nombre d'articles relevant de ce domaine et ayant pour point de départ le constat de l'appauvrissement lexical des élèves et la nécessité de leur donner des outils pour comprendre le monde et s'exprimer. Ce numéro de la revue insiste sur la notion de construction du mot ainsi que sur les relations sémantiques des mots entre eux. Dans son article intitulé *Lexique, apprentissage, connaissances du monde*, Sprenger-Charolles (1984) insiste sur la nécessité de catégoriser le lexique et de faire travailler sur la signification des mots. Il faut, selon elle, mettre en avant les traits distinctifs des mots et ainsi spécifier les significations lexicales. Les notions de synonymie et d'antonymie sont valorisées.

Dans ses travaux, *Enseignement/apprentissage du lexique* (2000), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (2004) et *Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen* (2004), Calaque s'appuie sur les travaux de Vygotski

(1934/1985) et Piaget (1946) pour montrer que selon l'âge des enfants, le mot n'a pas le même sens et que ce sens évoluera au cours du développement. C'est pour cette raison qu'il montre que les classements thématiques du lexique présentent peu d'intérêt parce qu'ils sont décontextualisés. Il préconise de s'appuyer sur le lexique interne de l'élève et à travailler le vocabulaire à partir d'activités de langage mettant en jeu l'élève. Cependant, les jeux lexicaux proposés relèvent davantage de l'approche de Paveau et ils valorisent les rapports de synonymie et de dérivations.

Pour François (1992), le lexique doit être travaillé en priorité par des activités de mise en mots et de contextualisation qui permettent aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement de la langue ainsi que le sens des mots qu'ils emploient. Il constate qu'il existe une tension entre le stock lexical à disposition de l'individu et sa capacité à mettre le monde en mots.

Un point essentiel de cette théorie est complété par Laparra (2008) pour qui le lexique engage des niveaux différents de signification. La polysémie du lexique ne peut être appréhendée qu'en contexte. Ainsi le mot *filet* ne prend pleinement son sens que s'il est accompagné de compléments du nom : un filet de pêche, un filet à papillon, un filet de voix, un filet de citron. D'où l'idée centrale prônée par la pragmatique dite lexicale : le sens n'existe que dans un contexte précis. Les mots ne signifient pas grand-chose hors contexte.

L'approche réflexive du lexique est donc indissociable des autres aspects de la langue comme la syntaxe ou le contexte. La prise en compte du cadre situationnel du mot minimise les ambiguïtés sémantiques car le mot en son état isolé ne pourrait renvoyer qu'à lui-même comme caractère dénotatif. C'est pourquoi, les approches didactiques insistent sur l'importance de travailler sur un corpus achevé, des mots au sein d'un tout organisé.

### 6.1.2.3 Développer une conscience morphologique

Une troisième approche transparaît dans les écrits des didacticiens. Il s'agit de l'attention portée aux stratégies de compréhension et à la mise en mots. Il s'agit bien d'un processus déductif à travers lequel le sens d'un mot pourrait être tiré des petites unités qui le composent. L'adjonction de ces derniers donne à ce mot son sens complet. Sprenger-Charolles (1997)

montre que parmi les stratégies utilisées par les enfants pour déduire le sens d'un mot nouveau, la dérivation est un moyen essentiel grâce aux indices que sont les sens des préfixes et des suffixes. Plane (2005) dans un article de la Revue *Pratique* fait un inventaire des stratégies mises en place par les élèves pour comprendre un mot nouveau. Elle fait état des hésitations et hypothèses des élèves qui s'appuient en partie sur les formes dérivationnelles. S'appuyant sur les lexies, et dans le cadre de la sémantique lexicale, Polguère (2002) présente une base lexicale de données visant la description informatisée de dérivations sémantiques et des collocations en français. Son DiCo<sup>35</sup> est un outil constitué d'une base de données. Celle-ci comprend des unités lexicales, organisées en catégories, à partir desquelles on pourrait construire des dérivés :

DiCo comprend des descriptions des lexies suivant trois caractéristiques :

- 1- lexies courantes ;
- 2- lexies avec des dérivations sémantiques ;
- 3- ensemble de noyaux lexicaux de la langue.

En générale, ce DiCo propose pour chaque unité lexicale ses caractéristiques grammaticales, son étiquette sémantique, sa structure actantielle sur le plan paradigmatique, ses dérivés sémantiques par le biais de ses fonctions lexicales, les collocations qu'elle contrôle, décrits par des fonctions lexicales au niveau syntagmatique, des exemples d'emplois et enfin une liste des locutions où l'unité lexicale pourrait apparaître. Autrement dit, le DiCo est un modèle structuré par fiches lexicographiques servant de décrire et cerner une unité lexicale spécifique prenant en compte toutes ses facettes possibles. Cet outil n'avait pas en premier lieu une finalité à usage didactique, cependant il ouvre des pistes intéressantes en lexicologie dérivationnelle et combinatoire.

Le dernier point travaillé par les didacticiens du français langue première est l'évaluation des erreurs des élèves et la compréhension de celles-ci. Cette approche didactique par laquelle nous sensibilisons les apprenants aux différents enjeux du lexique français nous semble opérationnelle. Cela nécessite donc d'exposer l'apprenant à des situations qui lui permettent de réfléchir à la forme du mot et de relier cette réflexion au contexte. À ce propos, Ehrlich, Bramaud et Florin (1978) rappellent qu'il existe une différence essentielle entre comprendre

---

<sup>35</sup> DiCo est disponible sur les liens : <http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/index.php>, [http://olst.ling.umontreal.ca/?page\\_id=77](http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=77)

un mot hors contexte et comprendre un mot en contexte. Grossmann (2011), quant à lui, analyse les ressources qui sont à disposition des enseignants pour mettre en place un enseignement progressif du lexique et analyser les erreurs.

Ces didacticiens reconnaissent toutefois que la recherche concernant ces deux points n'est pas suffisamment avancée et que le lieu commun consistant à déplorer le manque de lexique des élèves n'a fait l'objet d'aucune analyse. Le rapport de l'élève et du maître à l'erreur reste ambigu selon Reuter (2013). Un article de Patris et Vansnick (1992) tente d'établir une typologie des erreurs lexicales à partir d'un corpus mais cet article montre qu'il reste difficile de les analyser en l'absence de méthode adaptée. En particulier, cela relève des dysfonctionnements qui pourraient être engendrés par l'usage erroné des règles dérivationnelles.

Un point qui nous a semblé important pour notre recherche est le statut de l'erreur portant sur les formes dérivationnelles. Ces auteurs émettent l'hypothèse que les erreurs sont souvent dues à une réflexion des élèves et qu'elles sont loin d'être des aberrations mais qu'elles relèvent davantage d'une logique. Les travaux de Corder (1980), de Astolfi (1997) et Descomps (1999) montrent que l'erreur, surtout récurrente, relance pédagogiquement l'enseignement. Elle est significative et relève d'une raison qui suscite la découverte. Elle sert aux acteurs de l'enseignement à revoir les stratégies d'apprentissage et à renouveler, ou à varier, leurs méthodes. Elle crée une dynamique et sert d'outil pour renouveler l'enseignement.

Ainsi, les erreurs rencontrées dans les tâches proposées montrent dans certains cas une compréhension de la forme dérivationnelle. On voit qu'elles procèdent d'un apprentissage en cours de la langue.

#### *6.1.2.4 La réflexion sur la dérivation comme outil pour enseigner le lexique*

La morphologie dérivationnelle contribue à enrichir le lexique mais aussi à progresser en orthographe comme l'a montré Fayol (2008). On peut montrer par exemple que l'adjectif – *laid* prend un « d » final dans la mesure où le nom commun qui lui correspond est *laideur*. Cependant Fayol invite à la prudence et souligne qu'il est difficile de savoir quelles stratégies les élèves mettent réellement en place. Sénéchal, Basque et Leclaire (2006, cités par Fayol, 2010) ont montré qu'il existait un impact de la morphologie sur la production orthographique dès le CM1 mais Fayol invite à pondérer ces résultats et souligne que la morphologie

dérivationnelle peut conduire à des surgénéralisations comme \**numérot* si le mot est rapproché du verbe *numéroter*.

Cependant, de façon globale, on observe dans les travaux récents des didacticiens du français langue première un retour qui a marqué un intérêt pour l'enseignement de la morphologie dérivationnelle. Certaines activités traditionnelles (étude des dérivations) ainsi que le travail sur la morphologie lexicale sont réhabilités dans la mesure où ils permettent de mener une réflexion métalinguistique sur le lexique. Un article de Petit (2000) apporte des éléments pour dépasser le modèle : base / préfixe et suffixes comme éléments rattachés. Il montre que les affixes exercent une action sémantique sur la base et une renégociation de la signification comme dans le cas de *courage* qui pourrait donner : *encourager, décourager, courageux, encouragement, courageusement*, où ces affixes changent ou modifient légèrement le degré ou encore l'aspect sémantique du mot.

Plus récemment deux études interrogent le travail sur les dérivés. Chapleau (2013 : 310-318) analyse les effets d'un apprentissage systématique des formes dérivées chez des élèves présentant des troubles de l'apprentissage en matière de lecture et d'écriture. Selon elle, la forme dérivationnelle permet la mise en place de stratégies conduisant à comprendre la relation entre les mots appartenant à une même famille. En s'appuyant sur les travaux de Pacton (2008), elle montre que les connaissances et les stratégies concernant les formes dérivationnelles conduisent à améliorer l'orthographe. Ainsi, pour orthographier correctement *chaînette*, la connaissance du mot de base *chaîne* et la connaissance de la signification du diminutif « *-ette* » conduira à produire une forme juste *chaînette* et non une forme phonogrammique\* *chênète*. Elle reprend également l'importance de la connaissance des dérivés pour produire des mots de la même famille.

Son protocole de recherche s'articule autour de dictées de mots plurimorphémiques. Elle s'appuie pour ce faire sur une liste exhaustive de mots comportant des morphèmes cibles : « *-ette-, -aire-, -age-, -esse-, -tion-, -ance* ». En utilisant la base de données Manulex, elle constitue une liste de 590 mots dont la fréquence moyenne est de 4,09, ce qui indique que ces mots sont peu usités dans les productions écrites des élèves. À partir de ces listes de mots, elle fait une dictée de 30 mots utilisés lors d'activités d'apprentissage et une dictée de 30 mots non entraînés. Ce protocole s'adresse à des enfants présentant des troubles d'apprentissage. C'est pour cette raison que Chapleau utilise des actions orthopédagogiques. Elle part de l'hypothèse que ces élèves ont besoin d'un enseignement explicite comme a pu le montrer Swanson



(1999). Ce dernier explique que l'enseignement de stratégies et la révision régulière de ces notions favorisent les apprentissages. En mettant en valeur les exercices répétitifs, la connaissance nouvellement acquise est mise en œuvre.

Les interventions proposées par Chapleau portent sur la conscience morphologique et les mots plurimorphémiques. Son étude porte sur des mots paronymiques tels que « -ère /-aire » ou « au /eau » en ce qui concerne l'enjeu sur la manière d'orthographier. Elle enseigne de façon explicite la nature et le sens des morphèmes, c'est-à-dire des suffixes dérivationnels destinés à construire des mots, de classes grammaticales différentes, comme les noms ou les adjectifs. Elle propose une série d'activités type portant sur des dérivés. Deux séances sont plus particulièrement consacrées au morphème cible. La consigne d'une activité est la suivante : « Je te donne un mot construit, retrouve le mot de base qui se trouve à l'intérieur du mot ». Ainsi, si nous proposons le mot *mallette*, il faudra retrouver la base *malle* puis l'affixe qui est le suffixe « -ette » qui indique le diminutif de la dimension de l'objet en question. Nous avons pu relever d'autres exercices soumis :

- Partir d'un mot construit pour trouver différents affixes comme *cadre* : *cadrer*, *recadrer*, *cadrage* ... ;
- Trouver la signification des mots en s'appuyant sur le sens de la base et des affixes ;
- Proposer un mot de base et demander trois mots construits ;

Ces activités sont menées à l'écrit comme à l'oral.

L'expérimentation a été mise en place auprès d'un groupe de 9 enfants de 10 à 12 ans atteints de troubles dysorthographiques. Les résultats obtenus montrent que les activités menées et l'explicitation favorisent le développement de stratégies de reconnaissance des mots dérivés. Selon l'auteure, l'amélioration des résultats provient de la production de préfixes et de suffixes. En travaillant le sens de ces affixes, il est possible d'élargir le lexique à d'autres mots inconnus mais dont le sens sera découvert à partir du sens des affixes. Au final, un enseignement explicite des structures des mots dérivés trouve toute sa pertinence pour conduire l'élève dysorthographique à utiliser une stratégie de récupération des composantes orthographiques du mot.

Chapleau préconise, à l'issue de sa recherche, d'ajouter à l'enseignement lexical une observation des mots de base au même titre que des affixes. En découvrant la signification des

parties qui composent le mot, l'élève est conduit à en retirer la signification. De plus, en étant capable d'établir des liens entre les mots de la même famille, il sera capable de maîtriser plus facilement leur orthographe. Cette forme d'exercices pourrait se proposer à partir des mots qui fonctionnent, en matière de dérivation, de la même manière comme dans le cas des deux mots suivants qui partent du même principe :

<b>Narrer</b>	<b>Réparer</b>
<b>Narrateur</b>	<b>Réparateur</b>
<b>Narration</b>	<b>Réparation</b>

Une deuxième recherche nous a semblé pertinente. Elle s'inscrit dans le droit fil de la précédente (Chapleau 2000).

Fayol et Jaffré (2014 :90-122) ont réalisé un état des lieux des difficultés d'apprentissage du lexique dérivationnel et définissent la langue française comme un système morphologique particulier. Ils distinguent deux types de morphologie, la morphologie grammaticale et la morphologie lexicale :

- La morphologie grammaticale se situe au niveau des marques grammaticales (morphogrammes) qui permettent de reconnaître un singulier d'un pluriel (« le » est un déterminant singulier / « les » est un déterminant pluriel). Les marques du pluriel (« s » pour les noms, les déterminants ou les adjectifs ou « -nt » pour les verbes) assurent une cohérence à l'ensemble de la phrase : il s'agit d'une chaîne d'accord ;
- La morphologie lexicale (dérivationnelle et morphologie flexionnelle) : *jardin* / *jardinier* ou *muet* / *muette* permet la variété des choix lexicaux.

#### 6.1.2.5 Questions liées à la mise en œuvre dans les classes

En revenant à Fayol et Jaffré, la morphologie dérivationnelle pose un réel problème d'enseignement : les apprenants doivent être capables de gérer des marques qui peuvent être muettes à l'oral : *sot/saut* ; *chant/champ* ; *conte/compte* en est un exemple.

Lorsque les élèves français entrent à l'école élémentaire, en CP, ils disposent de connaissances préalables concernant les marques et les genres, les féminins et les masculins. Selon les auteurs, il est cependant difficile d'appréhender leurs connaissances en matière de lexies

dérivationnelles. Certaines allomorphies de base comme : *Je viendrai* : \* *je vénirai* / *je boirai* : \* *je boivais* sont des surgénérations. Cependant, ces surgénérations semblent peu présentes chez les enfants. Ceci valide alors l'hypothèse selon laquelle la mémorisation de formes fléchies et l'extraction des racines lexicales se réalisent progressivement dans l'apprentissage.

Rappelons que la morphologie dérivationnelle permet de fabriquer des mots. En effet savoir les parties prenantes dans la composition d'un mot et leur rôle, comme les morphèmes, permet à l'apprenant de créer des dérivés à partir de la base repère, le radical. Les apprenants développent cette faculté de fabrication de mots qui leur permet également de reconnaître : les traits grammaticaux de genre comme *petit / petite* déterminent par exemple les lettres finales de nombreux mots. Mais cela devrait se faire en rapport syntagmatique car certains traits grammaticaux de nombre ne seraient saisissables que par l'existence d'une unité antérieure telle que les déterminants. À titre d'exemple, *petit/petits* présuppose précédemment *le/un* ou *les/des* ou *la* « cas de genre féminin ». Avec le mot *tapis*, nous ne pourrions connaître le nombre qu'avec le retour à l'unité précédente au niveau du syntagme pour savoir s'il s'agit de *un tapis* ou de *des tapis* car on parle ici du non morphème ou du morphème zéro. La première question est de savoir si les élèves font appel à leur conscience morphologique pour trouver les finales des mots et les mots de la même famille ou s'ils ont recours à la mémorisation.

Les chercheurs proposent une production écrite à des élèves francophones de cycle 2. Ces élèves doivent écrire une série de mots et dans un second temps expliciter quelles stratégies ils ont mises en place pour orthographier. Il s'agit de savoir s'ils ont fait preuve d'une conscience morphologique.

La transcription portait sur des mots réguliers, c'est-à-dire des mots phonologiques : chaque lettre correspond à un son à retranscrire ; des mots morphologiques pour lesquels la dérivation permet de trouver l'orthographe : *bavarder / bavard* ; des mots *lexicaux*, c'est-à-dire des mots qui comportent des consonnes latentes difficiles à associer avec des mots de la même famille : *foulard*.

Les résultats de cette étude permettent de tirer plusieurs conclusions :

- Les mots phonologiques étaient les mieux écrits : 75%
- Les mots morphologiques étaient moyennement retranscrits : 58%

- Les mots lexicaux étaient les moins bien retranscrits : 39%.

On peut donc conclure que la morphologie exerce une influence importante sur la retranscription orthographique d'un mot. Les mots lexicaux posent le plus de problème parce qu'ils comportent généralement des graphies étymologiquement de caractère particulier, muettes à l'oral et ne correspondant pas à des familles de mots. Cependant, si nous examinons les résultats, nous pouvons conclure que la morphologie est encore insuffisamment utilisée par les enfants de cycle 2.

Les erreurs, dans cette production écrite, sont essentiellement dues à une mauvaise compréhension des affixes et en particulier des suffixes. Fayol et Jaffré constatent qu'elles sont le fait d'élèves ayant des troubles de l'attention (TSL : troubles spécifiques du langage) relevant de la dyslexie et de l'aphasie). Une des explications est celle de la formation des dérivés. En effet, s'il est aisé de mettre un « t » à la finale de *chant* en rapprochant ce mot du verbe *chanter* ou du nom *chanteur*, il est plus difficile de comprendre pourquoi le mot *sirop* a une finale en « p » et qu'il faut le rapprocher de l'adjectif *sirupeux*, mot généralement inconnu des élèves parce que très rarement utilisé dans la vie quotidienne.

Les auteurs ajoutent un élément qu'il faut prendre en considération : l'école enseigne les régularités orthographiques. Or, si cela est possible pour des langues transparentes, il n'est pas possible de l'appliquer à la langue française. Quand les erreurs sont moins fréquentes, c'est en raison de connaissances intuitives :

Les connaissances implicites ainsi acquises continuent de l'emporter, même lorsque la dimension morphologique s'apparente à une règle et pourrait s'imposer. Certes, l'impact de la dimension morphologique sur les performances en production augmente en fonction du niveau scolaire mais elle est loin d'être systématiquement perçue et utilisée au cours de la scolarité élémentaire. Fayol et Jaffré (2014 :90-122)

Il existe donc bien une insuffisance de l'utilisation de la morphologie dérivationnelle pour orthographier correctement un mot et appliquer des stratégies efficaces. De plus, si on se réfère aux enquêtes nationales et aux tests d'évaluation, on constate une baisse des performances des élèves en matière d'erreurs orthographiques entre 1987 et 2017, or la majorité des erreurs ne porte pas sur le lexique mais sur l'orthographe grammaticale. Ainsi, les marques de morphèmes grammaticaux du pluriel sont omises, passant de 7,1 erreurs en 1987 à 10,8 en 2017.

En revanche, Jaffré et Fayol constatent que la mémorisation de formes récurrentes soulage la surcharge cognitive et conduit les élèves à produire des mots corrects.

Pour conclure ce point, nous pouvons dire que la façon dont la morphologie dérivationnelle est étudiée en classe est fondamentale. La lecture des programmes et des manuels à destination des élèves et des enseignants semble indiquer une forte tendance : la morphologie est enseignée sous forme de règles puis un ensemble d'exercices permet un entraînement. C'est donc la mémoire temporaire qui est sollicitée puisqu'il s'agit d'automatiser certaines formes récurrentes.

La deuxième conception de l'enseignement se rapporte à l'idée que la lecture permet une amélioration de l'utilisation des formes dérivationnelles mais des recherches de Catach *et al.* (1995), Sprenger-Charolles, Siegel & Bonnet (1998), Cogis (2005) et Pérez (2014) prouvent certaines difficultés et que ce procédé n'est pas efficace en raison de la complexité du plurisystème orthographique français.

Le premier constat est qu'il existe un certain nombre de mots qu'il est possible d'orthographier et de mémoriser grâce à la morphologie dérivationnelle. Cependant les règles s'appliquent davantage à la morphologie flexionnelle : mettre un « s » au pluriel des noms et des adjectifs ou « -nt » à la troisième personne du pluriel du présent sont des lois orthographiques aisées à mettre en place. Sans écarter un travail ciblé sur certains mots qui prennent « x » pour obtenir leur forme de pluriel comme *hibou, caillou, chou, bijou, genou, joujou, pou* ou d'autres dont le « x » n'est qu'une graphie d'origine du mot et ne relève pas d'un morphème tel que *paix*, ou dans le cas de « s » dans *épais, tapis*. Il est alors possible d'appliquer une approche inductive, permettant de comprendre la règle et de savoir l'utiliser :

- observation d'une situation problème ;
- hypothèse de résolution ;
- vérification ;
- formulation de la règle ;
- institutionnalisation de la règle ;
- entraînement.

#### 6.1.2.6 Mise en regard avec nos analyses

Ce sont ces étapes que nous avons retrouvées dans les manuels de grammaire à l'intention des élèves de cycles 2 et 3 de l'école primaire que nous avons pu consulter et que nous présenterons plus loin. Ces étapes sont également recommandées dans les Instructions Officielles des programmes de français pour l'école primaire et le collège.

Fayol et Jaffré parlent d'une *procéduralisation* de la règle, c'est-à-dire d'une automatisation menant à une application systématique. Ceci permettrait de respecter les marques d'accord. En effet selon eux, plus le mot est long, moins les marques du pluriel sont respectées. Il en va de même pour des noms inconnus. Nous pouvons donc penser qu'il s'agit d'un phénomène de surcharge cognitive lié à la focalisation sur la forme d'un mot nouveau, mais également à l'oubli de la chaîne d'accord quand il s'agit d'une phrase longue ou d'un groupe nominal au pluriel. De plus, dans le cas de la phrase, il est nécessaire de reconnaître les classes grammaticales : le « s » pour les noms et les adjectifs et le « -nt » pour le verbe.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement est l'enseignement des dérivations, tel qu'il est préconisé par les didacticiens du français. Comme l'ont montré Fayol et Jaffré, il faut penser un apprentissage de la langue française à partir de la morphologie.

Fayol et Jaffré expliquent qu'il est possible d'établir des « petites règles » pour mettre à jour certaines régularités comme les noms féminins se terminant par /i/ ont généralement une terminaison en « ie » sauf *brebis, souris, fourmi, perdrix et nuit*. À ce propos et selon la théorie de Templeton (1991) ce processus d'apprentissage pourrait se faire en suivant trois démarches qui visent l'acquisition de l'orthographe, favorisent le développement de son apprentissage, et élaborent des informations sémantiques. La première souligne la nécessité d'emmagasiner une liste de mots suivant une instruction formelle où cette liste devrait avoir des régularités (des propriétés morphémiques / des caractéristiques systématiques). La deuxième concerne l'enseignement plus dirigé où l'enseignant se concentre sur la comparaison et l'analyse des régularités découvertes. La dernière démarche porte sur la consolidation des régularités orthographiques par l'apprenant par le recours à des exercices.

Une autre question est celle de la mobilisation des formes dérivationnelles : le préfixe « dé - » dans *défaire* ou le suffixe « -eur » dans *camionneur* permettent-ils à l'apprenant de lire et

écrire plus facilement des mots correspondants ? Autrement dit, l'élève parvient-il à décoder plus rapidement et plus exactement ?

Pour Crinon (2011 : 1-10), l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle est essentiel pour conduire à une meilleure compréhension de la langue orale et de la langue écrite. Sans recours aux stratégies dérivationnelles, il est impossible d'accéder à la compréhension de textes. Crinon explique qu'il existe deux façons de comprendre un texte :

- le contexte ;
- la morphologie.

Crinon rappelle que de très nombreux mots de la langue française ont une construction complexe, c'est-à-dire qu'ils sont formés d'affixes et d'une base. Si on connaît le mot *calcul*, on peut comprendre ce que signifie *in-calcul-able* :

La prise de conscience de cette créativité lexicale de la langue, qui permet de former des néologismes à l'infini à partir d'un petit nombre de règles et d'affixes, permet aussi à l'apprenti lecteur d'enrichir et de structurer son lexique mental. (Crinon 2011 : 3)

L'identification d'un mot consiste à accéder à un ensemble présentant une cohérence :

Le vocabulaire n'est pas un répertoire d'étiquettes des objets du monde, mais un système où les unités prennent sens les unes par rapport aux autres, dans des relations de proximité avec les unités qui comportent les mêmes traits sémantiques, ou d'opposition qui permettent de définir d'autres traits sémantiques. (Crinon 2011 : 5)

Ce point de vue structuraliste saussurien nous amène donc à aborder l'enseignement de la morphologie dérivationnelle non seulement au niveau du cadre restreint du mot, mais aussi à voir ce que les paradigmes du syntagme, où le mot se trouve, ont comme impact sur la forme finale que devrait avoir ce mot. Cette approche sémantique des formes dérivationnelles permet ainsi de structurer le lexique. L'enseignement de la structure dérivationnelle facilite la mémorisation et allège la surcharge cognitive.

La complexité du système dérivationnel vient de ce qu'il croise l'étymologie, l'homonymie et la synonymie. Il est donc nécessaire d'affiner l'approche de Crinon. L'enseignement de cet aspect morphologique des mots devrait penser davantage les manières facilitant la mémorisation des principes. Si la langue française est traitée comme une langue des exceptions, face aux non natifs, un travail particulier demeure impératif. Nous pensons que,

loin de toute type de réforme liée aux complexités de cette langue, penser à des méthodes simplifiées et graduées, par des mots listés puis par des corpus achevés, pourrait donner des résultats satisfaisants.

La deuxième partie de notre propos consiste en une analyse détaillée des préconisations des manuels et grammaires spécifiquement adaptés pour l'enseignement et utilisés également en cours de FLE.

### 6.1.3 Ce que préconisent les programmes français

La question de la dérivation occupe une place importante dans les programmes de français à l'école primaire. Cependant, certains points nécessitent d'être éclaircis. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée au cycle 3 de l'école primaire (élèves de 8 à 10 ans).

Ce choix vient de ce que la lecture des programmes en vigueur montre que la seule leçon de lexique prescrite porte sur les formes dérivées. L'enseignement de la dérivation est donc un des fondamentaux de l'école primaire. Reprenant le travail de Charles (2014), nous allons donc analyser plus finement les prescriptions ministérielles afin de voir s'il n'est pas envisageable de les adapter à un enseignement de FLE.

Une première remarque s'impose concernant la terminologie. Les termes *de familles de mots*, *dérivation*, *radical*, *préfixe*, *suffixes* sont utilisés en 2007, 2008 et 2015. En 2007, le terme d'affixe est utilisé mais ne sera plus employé dans les programmes postérieurs. Dans les programmes de 2002, on trouve uniquement le terme générique de dérivation.

En 2008 et 2015, le terme générique est celui de *famille de mots*. Ce terme se décline ensuite en notions aisément compréhensibles par les élèves comme radical, préfixe et suffixe. Nous pouvons penser que l'abandon du concept d'affixe après 2007 marque une rupture conceptuelle avec les programmes précédents, dans la mesure où on se focalise davantage sur les ressemblances formelles entre les mots que sur l'organisation de la structure interne du mot complexe.

Ce choix terminologique suppose une transposition didactique et une conception de ce qui peut être enseigné. Dans les programmes, la dérivation est conçue comme une association d'éléments comme *in-exprim-able*<sup>36</sup>. Le préfixe et le suffixe sont ainsi associés à la notion de

---

<sup>36</sup> Lex exemples suivants sont empruntés à Florence Charles (*op. cit.*)



composition ou de construction de mot. La dérivation est donc un processus de formation : *porter / emporter / reporter / déporter*.

Les programmes envisagent également et diversement la nature des éléments constituant le mot. Ainsi, le radical n'est pas désigné comme un morphème porteur de sens et les programmes de 2007 le définissent uniquement comme un élément permettant de construire des mots. Il n'y a pas non plus de prise en compte de changement de radical. Dans les programmes de 2007, 2008 et 2015, le sens des préfixes et des suffixes n'est pas mentionné. Nous n'avons trouvé qu'un seul exemple dans les programmes de 2008 portant sur les préfixes « trans- » signifiant « à travers », « ex- » « hors de » et « in- » « dans ». L'aspect sémantique qui est essentiel, comme nous l'avons montré dans la première partie de notre thèse, n'est donc que très minoritairement pris en compte.

De façon globale, la composition du mot est considérée sous deux aspects : sa sémantique et sa morphologie. La dérivation est donc le produit d'une combinaison d'éléments portant une identité sémantique et morphologique.

Au niveau sémantique, il est possible de déterminer le sens d'un mot dérivé grâce à sa compositionnalité. Le sens est prédictible d'un point de vue formel : *impossible* se déduit de *possible*. Le sens de la dérivation provient de l'ensemble de ses constituants.

De cette conception découlent des transpositions didactiques :

- Repérage des constituants du mot grâce au repérage du sens des radicaux, préfixes, suffixes et familles. Savoir décomposer le mot en morphèmes ;
- Repérer les relations lexicales : les *familles de mots* pour reprendre la terminologie des programmes ;
- Repérer des mots nouveaux à partir de préfixes ou suffixes connus.

L'approche scolaire encourage donc les pratiques de comparaison des mots et de rapprochement. La connaissance du sens des préfixes et suffixes conduit donc à un enrichissement du lexique.

Cette conception de l'enseignement part de l'idée que le mot comporte une structure décomposable. Cependant, certaines variations peuvent poser des problèmes. Certains préfixes comme « dé- », « des- » et « dis- » entraînent des variations : *déstabiliser* ou *dysfonctionner* par exemple. Un même morphème peut ainsi se réaliser différemment alors

qu'il s'agit en réalité de la même manifestation. Nous proposerons *infra* (p. 261) dans nos pistes didactiques, des activités d'apprentissage visant à surmonter cette difficulté.

Cette allomorphie peut porter sur le radical. L'exemple suivant : *loca + tion* pour *location* et *log + eur* pour *logeur* montre cette allomorphie. La décomposition du mot n'est donc pas toujours simple.

Une connaissance étymologique est parfois nécessaire : *insolation* est composé de *insol*, forme héritée d'un verbe disparu \* *insoler*. De plus, la formation de certains mots parasyntétiques est complexe : le mot *encablure* par exemple composé de *en + cabl + ure* est moins parlant pour un élève que le mot *impossible*.

Charles <sup>37</sup>(2014 : 92-113) montre que le sens dérivationnel ne peut pas être appréhendé systématiquement à partir du sens des constituants. C'est pour cette raison que l'on trouve également dans les programmes la notion de compositionnalité.

Cependant cette notion ne semble guère plus convaincante et selon Charles, il est nécessaire d'en discuter le bien-fondé. En effet, la compositionnalité est relative. Certains préfixes sont moins pertinents que d'autres. Dans le cas du verbe *congeler*<sup>38</sup>, le préfixe *dé-congeler* nous semble plus parlant que celui du verbe *sur-geler*. Le verbe décongeler signifie « mettre un produit à température ambiante pour qu'il ne soit plus gelé » ce qui est cohérent avec le sens du préfixe « dé- ». En revanche, le verbe *sur-geler* désigne le fait de porter un produit rapidement à très basse température. Le préfixe « sur - » ne semble guère exprimer cette notion. Nous pouvons en déduire que le sens des préfixes ne permet pas toujours de comprendre le sens du mot dérivé et que sa structure interne peut poser des problèmes d'interprétation, comme c'est le cas pour le verbe *démontrer*.

Le classement des mots et la connaissance du sens des préfixes et des suffixes ne sont donc pas suffisants. Charles (2014 : §33), citant les programmes scolaires de 1938, souligne ce point :

On ne parvient point à expliquer complètement le sens d'un mot par celui de ses éléments », et cite l'exemple suivant : « le mot planteur ne peut par exemple pas s'expliquer par sa composition : plant + eur : "celui qui fait l'action de planter". Le mot recouvre un sens plus précis : « celui qui travaille dans une plantation coloniale (...) Certains mots comme méfait et bienfait ne peuvent être mis sur le même plan, le premier n'est pas l'antonyme du second. » (*Ibid.* : §33)

---

<sup>37</sup> <https://doi.org/10.4000/reperes.706>

<sup>38</sup> Étant donné que ce verbe est attesté depuis le XIII<sup>e</sup> siècle dans le sens de « soumettre au froid », nous le considérons comme une base lexicale.

Les programmes mettent en avant une autre idée : contrairement aux préfixes, le sens des suffixes n'est pas seulement lexical, il est aussi grammatical. En effet, les suffixes peuvent servir à composer des mots appartenant à des classes grammaticales diverses (voir *supra*, p. 107). Les suffixes nominaux en « -age » ou en « -ment » qui désignent une action, ou les suffixes « -ise » ou « -rie » qui désignent un résultat, peuvent faire l'objet d'une généralisation. Cependant, il n'est pas pertinent de relever les suffixes « -on » et « -ure » pour *chausson* et *chaussures*.

Dans la première partie de notre thèse, nous avons repris les travaux de Corbin (1992 :25-55) qui montraient que la combinaison des préfixes et des suffixes avec la base entraînait une interaction sémantique. Les affixes, parce qu'ils ont un sens propre, agissent sur la construction de sens de l'ensemble du mot. Pour Corbin, la compositionnalité du sens n'est pas comprise comme un ajout de sens mais comme une interaction. C'est pour cette raison que Charles souligne que le modèle de Corbin peut faire l'objet d'une transposition didactique. Pour prolonger la réflexion de Corbin, Petit (2000 :53-62) souligne qu'il faut faire prendre conscience aux apprenants que la composition d'un mot ne relève pas des règles du jeu de lego. Il ne faut pas additionner des affixes pour fabriquer un mot et pouvoir à coup sûr dégager son sens. Il préconise de s'écarter de ce modèle *concanétoire* et de prendre en compte la structure sémantique de la base mais en renégociant son sens parce qu'il porte une instruction sémantique. Il prend l'exemple du préfixe « pré- » pour faire en sorte que les élèves soient sensibilisés à la complexité de la construction du mot :

- *Préhistoire* ;
- *Préscolaire* ;
- *Prénatal* ;
- *Prédécoupé*.

Ces quatre mots sont utilisés dans des textes courts pour que les apprenants de fin de cycle de l'école primaire puissent en donner une définition. Le préfixe « pré- » est défini comme « ce qui est antérieur ». Le fait de trier les mots par préfixes et d'en donner le sens conduit à montrer que le préfixe est bien un morphème non autonome adjoint au radical et que le sens des mots composés provient du contact du préfixe et du radical. Cette proposition n'est, selon nous, pertinente que dans les cas où la compositionnalité est effective.

Un autre type d'exercice peut être proposé suivant Charles (2014). Considérons des mots de même radical avec des affixes différents comme :

- *lavage* ;
- *lavable* ;
- *lavement* ;
- *délavé* ;
- *lavette* ;
- *lavoir*,

Le relevé des différents affixes permet de montrer les variations de sens et le rôle de l'interaction entre ceux-ci et le radical.

Enfin, un tri par classe grammaticale conduit à mettre en évidence la composition du verbe, du nom ou de l'adjectif : *laver, lavement, lavable*. Ce travail sur les variations montre que la base demeure l'élément central porteur de sens et le point nodal de la dérivation. Ceci peut permettre de développer le bagage lexical des apprenants francophones mais aussi ceux de langue étrangère ; ils peuvent également mieux comprendre le fonctionnement des marques grammaticales en français.

Dans les programmes de 2008 apparaît la notion de famille de mots. Par ce terme, il faut entendre des mots ayant un radical commun, dont la partie variable est constituée de préfixes ou de suffixes. Cependant cette dénomination reste floue car pour un apprenant, identifier une famille de mots ne permet pas forcément de comprendre le sens de ses composants. Cependant, il peut être intéressant de faire étudier des chaînes dérivationnelles. Ainsi, on peut proposer des paires comme *em-mêler* et *dé-mêler*. Cette mise en perspective conduit à comparer la composition des mots, à dégager la base et enfin à donner du sens. Il est également possible de donner les dérivés d'un nom que l'on veut expliquer : *loger* (verbe) / *dé-loger, re-loger* / des noms : *loge-ment, loca-tion, log-eur*.

Charles recommande de parler dans un premier temps des phénomènes de dérivation régressive. En supprimant le suffixe, on peut ainsi montrer comment les mots se forment par suppression ou adjonction de suffixe : *oublier* → *oubli*, *abuser* → *abus*.

Pour conclure cette lecture des programmes, nous pouvons préconiser une sensibilisation à la complexité des formes dérivées comme un travail autour du préfixe « in- » par exemple réalisé

autour du phénomène de l'allomorphie affixale. Enfin, il peut être fructueux de partir des productions erronées des élèves, liées à des confusions entre les différents suffixes, pour les analyser et les commenter. Le verbe *bouder* a donné *boudeur* ou *bouderie* mais pas *\*boudaison*. La composition de *bouderie* ne provient pas du même cheminement que *boucherie*.

6.1.4 Une ressource pour l'autoformation des enseignants : le *Grévisse de l'enseignant*

#### 6.1.4.1 Plurallité des ressources existantes

Il est pertinent de commencer par faire un tour d'horizon de l'enseignement de la morphologie dérivationnelle enseignée à l'aide des outils qui sont à la disposition de l'enseignant de FLE.

Les outils disponibles sont de plusieurs ordres :

- Des outils propres à l'enseignement du FLE ;
- Des outils utilisés dans le système scolaire français (des manuels et des livrets d'exercices) ;
- Des manuels et des grammaires destinés aux étudiants préparant le concours de l'enseignement du français (CRPE : professorat des écoles, CAPES et Agrégation de Lettres) et aux professeurs pour la remise à niveau de leurs connaissances ;
- Des articles de recherche sur la didactique du français langue première et seconde, mais aussi ancrés en linguistique, à destination des chercheurs et des professeurs.

Nous allons analyser un manuel à destination des étudiants préparant les concours d'enseignement et des professeurs de français de l'école primaire à la fin du collège. Notre analyse sera organisée comme suit :

- La leçon sur les préfixes et les suffixes dérivationnels ; les affixes lexicaux ou la dérivation
- La leçon sur les noms à partir des verbes ;
- La leçon sur la création de mots et en particulier les différentes formes adverbiales

#### 6.1.4.2 Contenu et orientations théoriques

Ces différentes leçons correspondent aux tâches que nous avons menées auprès des étudiants libyens. Notre propos est de voir si ces outils peuvent être pertinents pour ces derniers.

Le manuel que nous analysons s'intitule *Le Grevisse de l'enseignant* (Pellat et Fontvielle 2016). Il a été co-écrit par un grammairien, spécialiste en didactique et auteur d'un précédent ouvrage dont le titre est *Quelle grammaire enseigner ?* Dans leur préface, les auteurs expliquent que cette grammaire s'adresse aux étudiants, aux professeurs de français langue première et langue seconde. Il nous semble donc particulièrement pertinent comme outil. Cette grammaire s'appuie sur les derniers programmes en vigueur dans l'école française (2015) et cherche à faire le lien entre recherches scientifiques et didactiques à l'usage des professeurs. Si la terminologie grammaticale reste classique, la démarche d'apprentissage respecte les dernières avancées en didactique du français.

Enfin, cette grammaire, présentée comme un outil de travail pour l'enseignant, est composée des 6 parties suivantes :

- Les éléments de la langue : de l'oral à l'écrit ;
- Les unités du lexique : les mots ;
- Les classes de mots ;
- La phrase simple ;
- La phrase complexe ;
- Le texte et le discours.

Le premier chapitre de la deuxième partie, intitulé « La formation des mots », comporte les points suivants :

- La dérivation : la suffixation et la préfixation ;
- La composition ;
- La conversion ;
- Les autres procédés de formation.

Une définition de la dérivation est proposée :

La dérivation consiste à former un mot nouveau en fixant au radical d'un mot un autre élément porteur de sens : un affixe. (Pellat et Fontvielle 2016 : 50)

L'affixe est un morphème lexical qui permet de nuancer le sens du radical. Cet affixe est ensuite défini par rapport à sa place : à droite du radical, il est un suffixe et à gauche du radical, un préfixe.

Cette définition très simple est ensuite approfondie et complétée par une définition du morphème, rédigée en termes plus linguistiques :

Le morphème est la plus petite unité de sens. Il apporte des informations grammaticales ou lexicales (*Ibid.* : 51)

l'affixe a donc soit une valeur sémantique soit une valeur grammaticale. La difficulté est donc cette double appartenance qui nécessite des compétences différentes : une compétence grammaticale pour reconnaître les classes des mots et leur fonction dans la phrase et une compétence lexicale portant sur la sémantique.

Certains mots comprennent à la fois des morphèmes lexicaux et des morphèmes grammaticaux : fillettes : *fill* : radical désignant un individu de sexe féminin / « -ette » : morphème diminutif signifiant *petit* / *s* : morphème grammatical indiquant le pluriel.

Le radical porte le sens fondamental du mot : dans *fillette*, le radical *fill* porte le sens fondamental. Les deux morphèmes à droite du radical donnent deux indications supplémentaires : *c'est une fille en bas âge, et il y en a plusieurs.*

La difficulté selon les auteurs du manuel vient de la capacité à extraire le radical. Pour ce faire, ils expliquent comment reconnaître le radical. Le radical est ainsi défini comme :

L'élément commun à l'ensemble des mots dérivés. (Pellat et Fontvielle 2016 : 51).

*Chataign-* est le radical de *châtaignier* ou *châtaigneraie*. La forme initiale est *châtaigne*. Donc, il est possible d'émettre cette première règle qui est l'*extraction*.

Une deuxième règle peut être utilisée : la comparaison des dérivés possédant le même suffixe : *châtaigneraie* est le lieu de plantation de châtaigniers. Sur le même modèle se construisent les mots *palmeraie, oliveraie* et le radical est donc *\*palm / \*oliv.*

Autrement dit, les auteurs du manuel reprennent la technique d'Apothélosz présentée supra (p.97). L'extraction permet de retrouver la base, il est donc indispensable de savoir repérer les éléments morphogrammiques qui composent les affixes.

Cependant, cette technique n'est pas toujours opérationnelle. Les auteurs ont alors ajouté un approfondissement destiné à expliquer la création de mots à partir des étymons.

Les dérivations sont construites à partir de doublets (radicaux savants et populaires) : *\*masticare* (radical savant) donne *mâcher* (radical populaire) et les mots dérivés

sont *mastication* / *mâchouiller*. C'est donc la connaissance étymologique qui conduit à analyser la construction de certains mots.

La suite de la leçon est un tableau portant sur le sens des suffixes principaux servant à construire des noms, des verbes et des adjectifs. Un deuxième tableau porte sur la préfixation des noms, verbes et adjectifs.

Si nous comparons ces tableaux à ceux d'Apothéloz, nous pouvons constater deux différences notables :

- 1- Les affixes sont regroupés par classe grammaticale ;
- 2- Un approfondissement au niveau sémantique est opéré. Certains mots présentent les mêmes suffixes homonymes. Le suffixe « \*-ier » peut ainsi être utilisé pour fabriquer un mot désignant une profession (*épicier, tapissier, menuisier*), un arbre (*abricotier, marronnier, pommier*) ou un objet (*beurrier, cendrier, limonadier*). De même, les suffixes synonymes ne présentent pas la même forme phonique et graphique mais ont des sens proches : *bravade / repassage / livraison* renvoient à une action ou à son résultat. Les suffixes « -eau, -et, -ill ou -in » portent un sens diminutif : *fluteau / livret / brindille / tambourin*. Pour les préfixes, les préfixes homonymes comme « de- » ont des sens différents : *défaire / décoiffer* pour une action ou un état contraire ou pour une négation ; *découper / dépasser / débattre* pour marquer une intensité. Les préfixes synonymes ne présentent pas la même forme phonique et graphique mais ont des sens équivalents : les préfixes *-a* et *-in* expriment la négation : *a-normal / in-intéressant*.

Ce manuel de grammaire est accompagné d'un livre d'exercices et d'entraînement pour les étudiants préparant les concours de l'enseignement.

Nous allons donc à présent analyser les tâches proposées, ce qui nous permettra de les comparer avec celles que nous avons données au groupe d'étudiants en vue de collecter des données.

Le manuel d'exercices de Pellat et Fontvielle a été publié en 2018 et est donc conforme aux programmes de français de 2015 en vigueur en France. Ces exercices sont à destination des candidats aux différents concours (CPRE, CAPES et Agrégation). Chaque chapitre est construit suivant un schéma identique :

- Un exercice d'autoévaluation ;
- Une première série d'exercices d'entraînement ;



- Des exercices bilan ;
- Des corrigés détaillés.

Les exercices sont gradués suivant leur niveau de difficulté. Les auteurs expliquent dans leur introduction qu'ils ont souhaité varier les types d'exercices selon les compétences visées. Ainsi, ils ont pris le parti d'intégrer des exercices « traditionnels » d'identification pour permettre de s'entraîner à repérer un fait de langue en ayant recours au métalangage grammatical pertinent. L'analyse raisonnée de la langue passe par une démarche inductive de classement d'occurrences pour faire émerger une règle grammaticale.

Ce manuel d'exercices s'inscrit donc bien dans la didactique actuelle et l'approche raisonnée de la langue en valorisant l'observation réfléchie, les manipulations conduisant à l'émergence de règles. Il pourrait donc parfaitement s'inscrire dans notre visée.

Nous allons analyser plus précisément les exercices regroupés dans le chapitre 2 « Les unités du lexique : les mots ».

#### 6.1.4.3 Exercices d'auto-évaluation :

10 mots doivent être classés suivant leur formation : *vide-grenier / kébab / démonter / penseur / sinophile / les verts / célibattantes / découper / ciné / cynodrome*.

Ces mots ont été créés :

- Par dérivation : préfixation (*démonter ; découper*) ;
- Par dérivation : suffixation (*penseur*) ;
- Par composition : populaire (*vide-grenier*) ;
- Par composition : savante (*sinophile ; cynodrome*) ;
- Par emprunt : (*kébab*) ;
- Par conversion : (*les verts* : nom obtenu à partir d'un adjectif) ;
- Par télescopage (*célibattante*) ;
- Par apocope (*ciné*).

Ce premier exercice est pertinent dans la mesure où il vise à faire prendre conscience de la complexité du système lexical français.

#### 6.1.4.4 Exercices d'entraînement et d'observation :

En ce qui concerne plus précisément la question de la dérivation, 26 exercices sont proposés :

- Des exercices de découpage dont la consigne varie légèrement : « Distinguez les mots simples des mots complexes » ; « Découpez les mots suivants pour faire apparaître leurs préfixes, leurs suffixes ;
- Des exercices de création de mots : « Ajoutez un suffixe aux adjectifs pour former les mots correspondants » (*large : largeur*) ;
- Des exercices pour créer des antonymes : « Ajoutez un préfixe pour former les antonymes des mots suivants » (*possible vs impossible*) ;

Cette première série d'exercices conduit à une observation de la langue et des procédés dérivationnels :

- Certains mots sont composés d'une base et d'affixes ;
- Les mots peuvent comporter des préfixes (à gauche du radical) et/ ou des suffixes (à droite) ;
- Au niveau sémantique, certains préfixes servent à construire des antonymes.

La deuxième série d'exercices porte plus précisément sur la sémantique :

- Retrouver les éléments permettant la composition du mot et en donner le sens. Ainsi, le mot *dévitisation* : à partir du radical *vie*, est formé l'adjectif *vital* auquel sont adjoints un préfixe « dé- », signifiant la privation, et un suffixe « -ation » signifiant l'action. Le mot *dévitisation* est donc le fait d'être privé de vie ;
- Expliciter le sens des mots complexes en se focalisant sur la dérivation : *refaire* : « faire à nouveau » ou *parfumerie* : « activité commerciale ou industrielle en lien avec les parfums ».

#### 6.1.4.5 Exercices de classement et d'émergence de la règle :

La dernière série d'exercices consiste à réaliser des classements de mots et des manipulations destinées à faire émerger une règle.

Les affixes sont des morphèmes ajoutés à gauche ou à droite du mot et ils servent à construire de nouveaux mots ;

- Les mots formés appartiennent à différentes classes. Des adjectifs comme (*rouge, gentil* ou *légal*) servent de base pour former des noms (*rougeur, gentillesse, légalité*), des verbes (*rougir, légaliser*) ou des adverbes (*gentiment, légalement*) ;
- Les affixes jouent donc un rôle au niveau de la classe des mots et de leur sens ;
- Les affixes sont porteurs de sens.

Il apparaît donc que le lexique et la morphologie sont organisés de façon cohérente et que des règles peuvent être dégagées. Cependant, nous ne souscrivons pas totalement à ce type d'exercices. En effet, s'il nous a semblé intéressant de manipuler, de classer et d'énoncer des règles, nous ne pouvons que constater que de nombreux cas complexes ont été écartés, ceux précisément que Dal (2004) appelle des formes relevant de morphologie dérivationnelle non évidente. Citons, par exemple, le cas de certains morphèmes comme « -et(te), -able, -asse » qui devraient dépasser le cadre de la morphologie dérivationnelle évidente à une autre considération non évidente (Dal, 1991). Ces unités sont modificatrices de sens, elles remettent en cause la base lexicale d'un mot et les prolongent dans un autre niveau sémantique. Ce niveau de construction dérivationnelle en est le résultat d'une motivation qui s'écarte de la limite du sens lexicalisé à d'autres valeurs qui s'ajoutent au lexème telle que la valeur évaluative, dénominative ou diminutive exprimée par « -et(te), asse, oire » ou autres, qui sont, selon Dal, sémantiquement motivés et que leur absence masque le sens dérivationnel. Pour le même auteur, ce recours motivé relève de certaines opérations énonciatives servant de marquer l'appropriation, physique ou affective, l'origine, l'évènement, l'instrument, la maniabilité ou autres.

Il est à ajouter que cette approche d'analyse dérivationnelle part d'une description purement linguistique, mais qui pourrait servir la linguistique appliquée dans sa dimension méthodologique. Dans son étude sur la grammaire du suffixe, Dal (1997) rappelle que la forme observable ne mène pas toujours à la bonne conclusion ; en effet, quelques lexèmes posent problèmes en matière de composante car on se trempe si le mot est simple ou construit comme « -ette » en *vachette* ou « -able » dans *cartable* où l'évidence engendre un écart par rapport au prototype associé au référent du lexème base. Ces exemples prouvent bien la nécessité d'une approche dérivationnelle de non évidence. Sur ce cas de similitude, Dal revient et montre que le dépassement de l'observable est peut-être une mesure salutaire en matière

d'analyse du lexique construit, à condition toutefois de ne pas contraindre les données de telle sorte qu'elles entrent dans le cadre qu'on s'est fixé au préalable : la théorie doit rendre compte des données, et non l'inverse. (Dal, 2004 :24).

#### 8.1.5 La grammaire au collège et la grammaire en cours de FLE

Nous allons à présent analyser la leçon sur les dérivés d'un manuel de grammaire utilisé au collège en France mais aussi en classe de FLE.

Ce manuel regroupe les programmes de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Intitulé *Nouvelle grammaire du collège* (Dunoyer *et al.*, 2007), il s'articule autour de 4 parties :

- Le mot ;
- La phrase ;
- La communication ;
- Le texte.

Le passage qui nous intéresse se situe dans la première partie, structurée en quatre domaines :

- Classement grammatical des mots ;
- Conjugaison ;
- Orthographe grammaticale ;
- Lexique.

La partie « lexique » est elle-même composée de 6 sous parties :

- La formation des mots ;
- L'histoire des mots ;
- Le sens des mots ;
- Le classement des mots d'après leur sens ;
- Le champ lexical ;
- Les figures de style.

La leçon sur la formation des mots s'adresse à des élèves de 6<sup>ème</sup>. Elle définit deux types de mots : les mots simples et les mots construits. Les mots construits sont définis comme des termes qui peuvent être décomposés en unités de sens et de forme plus petites.

Un paragraphe est consacré aux mots construits par dérivation. La définition donnée est la suivante : « *Un mot dérivé est formé à partir d'un radical (élément le plus petit qui contient le sens principal du mot), auquel on ajoute un ou des éléments qui ne peuvent s'utiliser seuls : les préfixes et les suffixes* ».

Comme on le constate, l'approche est similaire à celle de Pellat et Fontvielle (2006), mais se caractérise par un bagage terminologique plus simple. Les préfixes, par exemple, sont définis par leur position : ils sont à gauche du radical alors que les suffixes sont à droite.

Un paragraphe est consacré aux modifications orthographiques engendrées par la dérivation :

- Quand le préfixe est terminé par une consonne et que le mot dérivé commence par une consonne, cette consonne est doublée : *\*ad- porter : apporter ; \* en- mener : emmener ; \*ad-ranger : arranger ;*
- Certains suffixes entraînent des modifications orthographiques du radical : *balai / balayage : tanguer / tangage ;*
- Des cas particuliers sont listés comme les adverbes de manière en – *ment : long / longue au féminin / longuement ;* les adjectifs terminés en « -e, -é, -ai, -i, -u » restent masculins devant « -ment » : *utilement ; vraiment.*

Nous pouvons remarquer que, si ce manuel est le seul à s'intéresser à l'orthographe des mots dérivés, les règles énoncées, en cohérence avec le public visé, sont très simplifiées et évitent le métalangage spécialisé (on n'y trouve pas les notions d'affixe, de lexie ou de morphème). De plus, l'analyse étymologique des préfixes terminés par une consonne demande une connaissance de l'étymologie qui demeure complexe.

Les exercices proposés sur les dérivations sont peu nombreux et la consigne consiste à relever des intrus dans une liste de mots de la même famille :

- 1- *Passion / passation / patience / incompatible ;*
- 2- *Inconscience, à bon escient, sciemment, scieur ;*
- 3- *Primesautier, sauterelle, soubresaut, tressaillir ;*
- 4- *Rebuter, débutant, butte, butin ;*
- 5- *Cédille, cessation, précédent, successeur.*

Cet exercice nous semble complexe parce que des mots assez rares sont utilisés comme *primesautier* ou *sciemment*. Des paronymes peuvent aussi induire en erreur comme *passion*

et *passation*. Au final, il nous semble que ces termes ne permettent pas de comprendre comment les mots sont dérivés.

Cette grammaire date du début des années 2000 et elle s'inscrit dans une approche de comparaison entre les langues. En effet, l'élève est conduit à prendre conscience des différentes langues pour trouver le mot français. Par exemple, le mot *Onoma* en grec signifie *nom* et on trouve cette racine dans plusieurs langues : *Nomen* en latin, *Nome* en italien, *Name* en anglais, *Name* en allemand et *Nom* en français. À partir du mot *nom*, des mots de la même famille sont demandés : *nommer*, *nominal*, *nomination*, *pronominal*...

La fin du manuel est composée d'annexes grammaticales. Une annexe est dédiée à la composition par dérivation. Un tableau regroupe les suffixes et les préfixes les plus courants. Dans la suite, nous allons donc développer ce point pour parvenir ensuite à analyser un autre type d'approche qui est le projet MorTAL.

#### 6.1.6 L'apprentissage par la morphologie permet de rendre certains concepts moins abstraits

##### 6.1.6.1 La morphologie évidente

L'analyse des manuels et des outils à disposition des enseignants nous ont conduite à penser qu'il est fondamental de développer le concept linguistique de *morphologie évidente*. Nous reprenons cette terminologie à Dal (2004). Le premier constat est définitionnel : on appelle mot construit (Cf. *supra*, p.94 ), un terme comme *indéniable*, qui répond à trois conditions :

- Les éléments qui le constituent doivent être catégorisables ;
- Son sens est prédictible et sa structure morphologique répond à une règle compositionnelle ;
- Le rapport entre la base et le dérivé est unique.

Cette dernière condition est remise en question par Corbin qui ajoute qu'elle peut subir des exceptions. Autrement dit, il est complexe d'établir des règles valables en particulier dans le domaine des suffixes évaluatifs et des préfixes spatio-temporels.

Face à un manque évident d'outils répondant aux questionnements concernant les règles de construction des mots, il faut, selon Dal (*Ibid.*), s'en tenir à un travail d'introspection :

Dans les faits, les outils sont assez peu nombreux, puisqu'ils reposent sur un travail d'introspection de la part du descripteur, et sur l'attestation des dictionnaires. (D. Corbin 1987a : 46 sqq.).

Nous souhaiterions revenir sur la notion d'introspection. Il s'agit d'accepter ou non une forme jugée correcte ou non. L'introspection suggère un rapport intuitif à la langue. Ainsi, le contraire de « responsable » pourrait être \* *inresponsable*, mot composé avec le préfixe « in- » signifiant l'impossibilité ou l'incapacité. En réalité, seule la forme *irresponsable* est correcte parce qu'il y a un phénomène d'allomorphie due à l'assimilation consonantique : \* *inr* devient « irr- ». L'introspection chez les locuteurs natifs peut, selon nous, déboucher sur le même type d'erreurs que chez l'apprenant allophone.

Dans son ouvrage *Grammaire du suffixe « -et(te) »*, Dal (1997) a pour objectif de dépasser ce qu'elle nomme *l'évidence observable*. Elle montre en effet que la composition dérivationnelle est loin d'être mécanique. À propos du suffixe « -et(te) », elle émet, entre autres, l'hypothèse suivante :

Le suffixe « -et(te) » est un marqueur d'appropriation : ceci explique la raison pour laquelle il est largement utilisé dans la publicité (Danette, Craquinette, etc.) Il fonctionne alors comme un « stimulus ostensif », c'est-à-dire qu'il conduit l'acheteur à s'approprier l'objet nommé. Le suffixe « -ette » est donc un marqueur d'appropriation. Fradin explique :

Qu'[O]veut dire par là qu'en employant un diminutif, le locuteur signifie que ce dont il parle est dans la sphère de ce qui lui est familier ou intime, ou relève d'un espace qu'il contrôle sans effort ou dans lequel il n'a ni à exhiber ses défenses ni à faire bonne figure. (Fradin 2003b : 56)

Cette notion d'appropriation marquée par le suffixe « -ette » peut aussi indiquer qu'il est plus aisé de s'approprier quelque chose de petit. Cependant, nous pouvons nous demander s'il est pertinent de définir le suffixe « -ette » de la sorte. En effet, quel est le point de convergence entre des mots aussi variés que : *ciselet / chevrette / opérette / baïonnette*<sup>39</sup> ?

*Le ciselet* désigne un petit ciseau dont se sert l'orfèvre ou le bronzier ; *la chevrette*, une petite chèvre, *la baïonnette* est une arme pointue qui s'ajuste au canon du fusil tandis que *l'opérette*, un opéra plus léger et moins prestigieux, à tonalité comique. Les trois premiers mots présentent un sens analogue mais le dernier n'entre pas dans cette catégorie.

Dans *ciselet* et *chevrette*, le suffixe joue le rôle de marqueur de petitesse ou de diminution. On peut parler d'appropriation physique.

---

<sup>39</sup> Les exemples suivants sont empruntés de Goregette Dal (2004 : 13)

Dans *opérette*, on peut parler d'appropriation d'un objet culturel qui peut sembler plus proche du locuteur que l'opéra.

En revanche, pour *baïonnette*, la base intègre le suffixe « -et(te) » et il n'est plus possible de l'analyser comme une forme dérivationnelle. Pour Dal, ce mot a hérité d'une composante métonymique : la baïonnette a été fabriquée à Bayonne. On en trouve la trace lexicale dans le dictionnaire de Wartburg qui montre que la baïonnette avait un synonyme qui est *baïoune*. La question de la construction des mots n'est pas pour autant résolue. Certains mots peuvent être facilement expliqués : *maisonnette* : maison + ette = petite maison. Il s'agit d'une composition transparente.

#### 6.1.6.2 Le projet MorTAL

Dal propose un projet intitulé MorTAL que nous comparerons par la suite au projet LexiGrammaIRE.

Le projet MorTAL (MORphologie pour le Traitement Automatique des Langues) nous semble intéressant, en particulier dans un enseignement de FLE. Ce projet a été conduit de janvier 2000 à décembre 2003. Il s'appuie sur une subdivision de la langue en cinq niveaux d'analyse :

- Phonétique et phonologique ;
- Morphologie ;
- Syntaxe ;
- Sémantique ;
- Pragmatique.

Cette répartition des phénomènes de la langue permet de mieux appréhender les spécificités de celle-ci que nous pourrions reprendre comme suit :

Niveaux d'analyse	DOMAINE
Variabilité des sons/ Les sons de la langue : les phonèmes	PHONETIQUE PHONOLOGIE
Construction des mots : les morphèmes	MORPHOLOGIE
Relations sémantiques entre les mots	SEMANTIQUE LEXICALE
Construction des phrases	SYNTAXE



Prise en compte des interlocuteurs et de la situation d'énonciation	PRAGMATIQUE ET ENONCIATION
------------------------------------------------------------------------	-------------------------------

Figure 18: La subdivision de la langue française

Nous voyons que ce programme part des niveaux les plus simples aux niveaux les plus complexes. Rappelons que :

- La phonétique est l'étude des sons qui sont prononcés par les locuteurs d'une langue puis l'étude des sons, qui sont pertinents dans une langue donnée, c'est-à-dire des phonèmes, est le domaine de la phonologie ;
- L'étude de la langue peut être complexifiée par l'approche morphologique qui consiste à considérer la construction d'une unité plus grande que le son, à savoir le mot ;
- La question du sens des mots est abordée par la sémantique lexicale ;
- La construction plus étendue que le mot est la phrase et l'agencement des éléments qui la composent. Il s'agit du domaine de la syntaxe ;
- Et en tout dernier lieu, l'étude des énoncés de la langue, la situation d'énonciation sont regroupés sous la pragmatique.

Dans le projet MorTAL, l'analyse morphologique est définie comme l'étude des éléments dotés de sens qui permettent de construire les mots. Nous allons voir que l'unité fondamentale de la morphologie est le morphème, suffixes, préfixes et racines étant des types particuliers de morphèmes.

Le morphème est la plus petite unité de sens de la langue. Elle permet de construire les mots. Mais, contrairement au mot, elle n'est pas forcément autonome. Saussure définit

Le mot, malgré la difficulté qu'on a à le définir, [comme] une unité qui s'impose à l'esprit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue » (Saussure 1916 : 154)

Cette définition est intéressante parce qu'elle conduit à prendre conscience que la fabrication d'un mot est souvent le résultat d'un agencement de morphèmes qui font sens. En français, la plupart des mots contiennent plusieurs morphèmes. Nous pouvons prendre l'exemple, en ce qui concerne les morphèmes lexicaux, des mots en « -erie » comme - *parfumerie*, *animalerie*. Il s'agit de deux mots, dans lesquels on distingue un même élément particulièrement productif

(un suffixe), « -erie », qui est doté d'un sens à lui tout seul : il désigne ici l'endroit où l'on vend l'objet désigné par le nom auquel il est accolé. Une parfumerie est l'endroit où l'on vend du parfum, une animalerie l'endroit où l'on vend des animaux (on constate d'ailleurs la multiplication des nouveaux mots formés selon ce principe : *pâtisserie, boulangerie, jardinerie* mais aussi *sandwicherie, croissanterie, jeanerie, etc.*).

Un autre exemple est celui du morphème grammatical :

- *Mangeons, mangeai, mangerez* : la racine du verbe *mange* est un morphème, elle désigne l'activité de *manger*. Mais les finales de ces formes verbales « -ons, -ai-, -rez » sont également des morphèmes : ils indiquent que l'on a affaire à un verbe (par opposition à *mangeur*, par exemple), et à quel temps et quelle personne le verbe est conjugué.

La classification des morphèmes peut se faire :

- Soit en distinguant la morphologie lexicale qui décrit les mécanismes qui président à la formation des mots : dérivation, composition ;
- Soit la morphologie flexionnelle ou grammaticale qui décrit les variations de la forme des mots selon la catégorie du nombre, du genre, de la personne, du temps (verbes).

L'objectif visé par le projet est le traitement informatique de données linguistiques dans une langue « naturelle », c'est-à-dire une langue qui n'est pas artificielle comme le langage informatique ou mathématique. Le TAL (Traitement Automatique des Langues) traite des données de la linguistique théorique. Cependant le TAL a une forme de réticence dans le traitement automatisé des données constructionnelles. Ceci signifie que les informations dérivationnelles, du fait de leur irrégularité, sont moins adaptées à un traitement automatique. Ainsi dans l'adjectif *anticonstitutionnel* ou *anticléric* : le préfixe « anti- » signifie « ce qui est le contraire de ». Or, dans *antimoine*, « anti- » ne signifie pas « contre les moines ». De plus, un nouveau mot ne subira pas forcément des dérivations similaires aux autres mots de la même famille : *décentrage* et *décentrement* ne correspondent pas à « \* centrement mais à centrage ». Or, le sens de ces mots est aisé à comprendre parce que les morphèmes peuvent être facilement repérables et que les mots *motivés* peuvent se prêter alors à une analyse plus aisée.

Dans le cas du FLE, on pourrait donc penser que le classement motivé des morphèmes suivant le TAL pourrait être un outil intéressant et conduire à une description raisonnée des éléments constitutifs du mot. Cependant, dans les faits, selon Dal, :

La prise en compte des données constructionnelles dans le domaine du TAL est plus souvent programmatique qu'effectivement réalisée. (Dal 2003 : 8)

Ceci a pour effet que le champ morphologique suit un prototype morphologique qui considère la flexion comme un phénomène régulier.

Le TAL trouve toute sa pertinence dans certains domaines où les régularités sont plus courantes. Ainsi ; comme le montrent Zweigenbaum et Grabar (2003) dans leur étude sur la langue médicale, les régularités s'expliquent plus facilement.

Le TAL est enfin intéressant dans l'acquisition automatique des familles.

Dal reconnaît que le projet du TAL reste extrêmement difficile à réaliser, car pour générer automatiquement des unités lexicales (morphèmes lexicaux), il faut partir du présupposé que la construction des mots est régulière. C'est pour cette raison qu'actuellement le système d'analyse s'est attaché aux suffixes en « -able, -et(te), -eur, -ifi(er), -is(er), -ité, -ment, -tion », soit au total environ 10 000 unités lexicales construites.

Les préfixes en « a-, dé-, in- et re - » représentent quant à eux 4 000 unités lexicales.

La complexité vient de ce qu'il est nécessaire de mener plusieurs approches autour du même mot. Dal prend l'exemple de *indélocalisabilité*. Cette forme peut être décomposée en cinq étapes différentes :

- 1- - *indélocalisabilité* ;
- 2- - *indélocalisable* ;
- 3- - *délocalisable* ;
- 4- - *délocaliser* ;
- 5- - *local*.

L'extraction du radical s'avère donc complexe. Le procédé DériF dans MOrtAL retient le préfixe « in- » : *indélocalisabilité* / - *indélocalisable* / *indélocalisabilité*. Le lexique attesté permet de faire le lien avec des noms communs construits de la même façon : *inharmonie*, *inconfort*. Ces dérivés expriment l'absence d'une propriété attendue. Cette propriété est exprimée par la base : *inconfort* : « l'absence de confort » ; *l'inharmonie* : « l'absence d'harmonie ».

*L'indélocalisabilité* est donc « l'absence de \* *localisabilité* ». Or, au niveau sémantique l'absence de *délocalisabilité* est une transformation peu pertinente.

Il est donc plus efficient de partir du constat qu'il faut garder à l'esprit les fréquences d'utilisation des préfixes. Dans le cas du préfixe « in- », on note qu'il ne sert qu'occasionnellement à construire des noms, comme dans *l'insuccès*, ou encore *l'inattendu*, *un inconnu*. En revanche, il est utilisé massivement pour créer des adjectifs comme nous l'avons vu dans la tâche 1 de notre recueil de données. Le système TAL privilégie ces usages récurrents.

#### 6.1.6.3 De l'approche dérivationnelle à la question des apprentissages

Nous avons montré qu'un travail sur les dérivations permettait d'acquérir plus de vocabulaire. Si l'on reprend les théories de l'apprentissage de Cuq (2004) et qu'on les applique à la question du lexique et de la dérivation en particulier, il est possible de faire quelques suggestions. Suite à notre analyse des écrits de Cavalla (2016) et des chercheurs en neurosciences, nous avons pu mettre en avant les éléments incontournables pour mémoriser et utiliser du lexique. Dans cette partie, nous allons à présent proposer des pistes pédagogiques utilisables en FLE.

Avant l'apprentissage proprement dit, Bourdon-Larger (2008) signale que la motivation est une condition *sine qua non* avant tout apprentissage proprement dit. Il semble donc fondamental que l'acquisition lexicale soit motivée. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une situation détachée de tout contexte sera moins motivante qu'une situation ancrée dans un contexte. Afin de mieux mettre en avant l'intérêt de l'acquisition lexicale, l'enseignant peut expliciter les objectifs visés et les compétences y afférant.

Nous allons nous appuyer sur les recommandations de Cuq (2004 : 61-71) qui explicite comment favoriser la mémorisation du lexique. Cuq intègre une dimension essentielle qui est la mise en avant de l'aspect émotionnel et affectif. Il invite ainsi les apprenants à pratiquer des jeux parce que ceux-ci conduisent à une simulation émotionnelle plus forte. Cuq invite à un retour de la prise en compte du corporel, du rire et de l'émotion.

En effet, pour tout apprenant, l'apprentissage d'une langue relève de l'émotionnel et de l'affectif. C'est ce point qui méritera d'être privilégié par rapport à la mémoire de travail. En effet, la mémoire de travail a une capacité limitée et il est nécessaire de passer par un

automatisme des procédures pour éviter une surcharge cognitive. La mémoire lexicale est effective quand il s'agit de compréhension du sens.

## 6.2 Nos propositions didactiques

### 6.2.1 Diversifier les méthodes d'apprentissage du français en Libye via l'approche morphologique de la langue

#### 6.2.1.1 La question des listes de vocabulaire en FLE

Comme pour les didacticiens du français langue première, la question de savoir quel lexique enseigner se pose aux didacticiens de FLE.

Cependant, si l'on suit Cavalla (2016), la question se pose différemment avec le public de FLE. En effet, la notion d'utilité prédomine car il faut que les apprenants puissent être le plus rapidement autonomes dans la langue qu'ils apprennent. Suivant le type d'apprenants, les besoins ne sont pas les mêmes. Ainsi, Cavalla distingue plusieurs groupes d'apprenants avec un rapport différent à l'apprentissage de la langue :

- Des migrants qui ont un besoin de lexique pratique leur permettant de se mouvoir dans la société et du lexique très spécialisé pour faciliter leur réinsertion professionnelle ;
- Des adolescents à l'étranger qui ont besoin d'un lexique général ainsi que d'entrées culturelles spécifiques ;
- Des étudiants allophones en France à l'université qui ont besoin de lexique afférant à la culture et du lexique spécifique et scientifique.

Dans notre cas, les étudiants que nous suivons en Libye ont des besoins encore différents mais qui recoupent ceux des étudiants allophones en France. Ils ont besoin de comprendre les bases lexicales et la construction des mots.

Pour les enseignants de FLE en France, des listes de vocabulaire sont à disposition ; l'approche est donc similaire à celle que nous avons mise en avant dans l'enseignement du lexique en classe par les didacticiens.

La question de la liste de vocabulaire à mémoriser perdure et trouve ses origines dans un ouvrage de Palsgrave édité en 1530. Cet ouvrage s'adressait aux étudiants anglais apprenant le français. On trouve plusieurs siècles après des tableaux de lexique dans l'ouvrage de Gougenheim intitulé *Le Français Fondamental*. Ce manuel paru en 1956 a des équivalents en

Europe. On trouve des manuels en italien comme *le Vocabolario di Base* de Mauro paru en 1983 ou le *Basic English* d'Ogden en 1934.

Ce type de liste est bâti suivant plusieurs critères dont le premier est la fréquence. Dans le même esprit, les corpus électroniques reprennent ce critère fréquentiel. Ces nouveaux outils conduisent à avoir un aperçu plus fin de la langue. Cependant Cavalla souligne le fait que le lexique initié par voie électronique ne prend pas en compte le lexique oral et au final donne une représentation écrite de la langue à l'instar des ouvrages précédents. Dans le moteur de recherche de *Google Book* par exemple, la fréquence des mots est établie à partir de la comparaison avec les synonymes et non sur la fréquence du mot en soi.

Le critère de la fréquence est un élément important. Ainsi, dans le cas des mots dérivés, il semble pertinent de travailler sur les préfixes et les suffixes les plus fréquemment rencontrés. Cependant, si nous reprenons les arguments des didacticiens du français langue première, nous pouvons constater que le contexte d'apparition du mot est tout aussi essentiel.

Les mots les plus fréquents sont acquis en premier comme l'a montré Tomasello (2003). Ces mots sont également acquis par blocs au sein de structures lexicales et syntaxiques. Cavalla (2016) préconise d'allier la fréquence au contexte.

Cavalla montre que les erreurs et les difficultés rencontrées par les apprenants étrangers sont les mêmes que celles des enfants en langue première mais à un niveau différent.

Le choix lexical est donc une vraie question. Cavalla montre que pour les étrangers adolescents, le lexique et les listes à disposition offrent peu de variété et sont peu motivantes car elles ne correspondent pas aux attendus de cette population. Une enquête menée par Parke (2016) et citée par Cavalla sur les motivations qui poussent les élèves étrangers à apprendre le français est d'abord la perception de la langue qualifiée « d'amusante » ou c'est un choix par défaut. Il ne semble donc pas qu'il existe une réelle motivation. Pour les étudiants plus âgés, la motivation première est la connaissance de la civilisation et de la culture françaises. Les manuels de FLE mettent ainsi en avant l'aspect culturel et artistique du pays. De nombreuses leçons de lexique portent sur les visites au musée, les types de musique ou des extraits de roman. Pour les étudiants plus âgés, des éléments d'actualité sont surtout utilisés.

Pour conclure, l'enseignement-apprentissage du lexique n'a de sens que s'il s'inscrit dans un contexte social et culturel et se détache des traditions scolaires.

La question se pose alors de savoir comment enseigner le lexique. Selon Cavalla, l'apprentissage lexical est une combinaison de mémorisation d'un élément constitutif et de la

mémorisation de sa structure. Ainsi, la mémorisation du sens des affixes doit être combinée avec la structure des mots dans lesquels ces affixes sont utilisés. L'apprenant doit être en mesure de combiner des savoirs et des savoir-faire. La deuxième interrogation qui découle de ce premier constat est de savoir quelle méthode mettre en œuvre pour que les apprenants retiennent le lexique. Il est légitime de se demander s'il faut utiliser des listes de mots comme nous l'avons précédemment vu pour la didactique du français langue première. En FLE, selon Cavalla, la liste de mots à retenir par cœur n'a pas prouvé son efficacité dans l'acquisition d'une compétence communicative. Cependant, cette méthode est encore largement utilisée par les enseignants en FLE pour plusieurs raisons :

- La méthode semble efficace du point de vue de l'enseignant car la liste lui permet de faire un point rapide sur les connaissances de ses étudiants ;
- La liste relève d'une efficacité pédagogique : les mots que les apprenants doivent retenir sont listés et cette décharge cognitive permet à l'enseignant de se concentrer sur les dispositifs didactiques à mettre en place.

Selon Cavalla (2016) , cette liste peut être utile si on ne l'envisage pas comme une banque de mots à apprendre par cœur mais plutôt comme un outil permettant des manipulations et conduisant à une appropriation métalinguistique. Ainsi, si nous donnons une liste de mots à dérivation adjectivale, il ne s'agira pas d'apprendre par cœur une cinquantaine de mots construits avec le préfixe « in- » mais de manipuler ces mots et de les classer afin de mettre en évidence les changements subis par le préfixe en lien avec la base : « in-, il-, im- ».

Nous pouvons donc considérer que le tri de mots et son classement vont conduire les apprenants à partir de cette situation problème en observant les variations du préfixe « in- ». Le classement les conduira à mémoriser plus aisément les règles et à comprendre qu'il ne s'agit pas seulement de retenir une série de mots mais un processus et un fonctionnement de la langue.

Une autre question émerge de la précédente : en fonction de quoi concevoir cette liste ? Il peut sembler artificiel de proposer une liste toute faite. Il semble plus pertinent de la concevoir en lien avec des situations de communication données par l'enseignant. La liste s'inscrit donc dans un contexte d'apprentissage et elle a pour fonction de favoriser et d'enrichir un lexique conduisant à une communication plus riche. Le choix des mots de la liste est donc motivé.

Pour nous, la liste doit être progressive et correspondre à différents objectifs. Prenons l'exemple d'une simple présentation en début d'apprentissage. L'apprenant doit exprimer ses émotions face à une situation comme la tristesse parce qu'il n'a pu mener à bien une tâche. Il s'agira de prendre en compte le contexte qui donne sens à cette situation de communication. Pour pouvoir exprimer sa tristesse, il a besoin d'un lexique spécifique et directement accessible. Cet objectif pragmatique se double d'un objectif linguistique : l'apprenant qui veut exprimer un sentiment a besoin d'utiliser le lexique des émotions. Il sera approprié dans ce cas de se servir d'une liste de mots exprimant les sentiments. Les mots convoqués correspondent donc à une attente et à un besoin spécifiques.

L'enseignant doit donc jauger de la pertinence du lexique à utiliser. Nous pourrions ajouter qu'une liste contenant des préfixes et des suffixes en début d'année conduira à une autonomie face aux mots construits.

Cependant, il nous faut aller plus loin et examiner comment les listes en FLE sont construites et quelle est la place des dérivés. Il existe deux types de listes :

- 1- Des listes bâties sur le modèle onomasiologique : les listes sont construites autour de thématiques comme le vocabulaire des émotions et des sensations comme on peut les trouver sur des sites web (<http://lexiquefle.free.fr/>). Ces listes sont destinées à être apprises par cœur ; l'approche onomasiologique permet d'apprendre le vocabulaire en lien avec des situations spécifiques comme *aller chez le médecin* ou *prendre le train*. Elles correspondent à des moments particuliers. Ce type d'entrée relève du champ sémantique.
- 2- Inversement, l'entrée sémasiologique part d'un réseau lexical et entreprend de le relier à un ensemble de concepts.

#### 6.2.1.2 Comment développer le lexique en FLE ?

Afin de mieux appréhender la pertinence des mots à faire apprendre, il faudrait s'interroger sur le lexique des natifs. Pour une notion ou un concept donné, quels sont les mots immédiatement convoqués ?

Si l'enseignant s'appuie sur les genres littéraires par exemple, il pourra mettre en relief certaines lexies qui apparaissent régulièrement mais il faudra classer ces termes par fréquence. Dans les manuels à disposition des enseignants que nous avons pu consulter



(comme Dunoyer *et al.*, 2007), nous avons noté que les notions relèvent de la sémasiologie en s'appuyant sur un réseau lexical donné. Le risque est d'avoir trop de lexies à enseigner et d'enseigner de façon contre-productive le lexique.

Pour avoir de la méthode dans l'apprentissage du lexique, il faut s'interroger sur la façon dont l'organisation mentale de l'apprenant lui permet de mémoriser le lexique. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Lieury (1990, 1997, 2009) et Van Der Linden (2006). Ces auteurs montrent qu'il est nécessaire d'exposer fréquemment les apprenants aux mots nouveaux et de les faire reformuler de façon récurrente les nouveaux éléments langagiers. Selon ces auteurs, tout mot nouveau doit faire l'objet de plusieurs manipulations :

- lire ;
- dire ;
- écrire plusieurs fois ;
- utiliser le mot dans des contextes divers.

Van Der Linden (2006 :33-44) rappelle qu'il est nécessaire de constituer un stock lexical. Au cours des années quatre-vingt, la question du nombre de mots à apprendre a été au cœur des débats des didacticiens du FLE. L'important était d'avoir suffisamment de mots pour comprendre un texte écrit. Cette question n'a pas été étendue à l'oral. La constitution de banques fréquentielles comportant entre 1000 et 2000 mots n'est pourtant que relativement fiable d'autant que selon les chercheurs, le nombre de mots pour appréhender globalement un texte doit représenter 90% de la totalité. Pour Laufer (1992), par exemple, pour comprendre des textes en anglais langue seconde, il faut apprendre environ 5000 mots fréquents. Notons que les variations morphologiques du mot sont considérées comme un seul mot.

Nation (1990, 2001), quant à lui, a montré que la connaissance de 90% des mots d'un texte écrit se révèle insuffisant. Il préconise l'apprentissage d'un corpus de 800 mots dits *académiques* qui permettraient de faire l'économie de mots à connaître. Selon lui, dans la majorité des textes académiques, il existe un vocabulaire de base d'environ 2000 mots. En ajoutant les 800 mots académiques aux 2000 mots, l'apprenant arrive à une connaissance de 90% du lexique d'un texte. Cependant, ce décompte semble artificiel et peu fiable car il est impossible de prendre en compte précisément le nombre de mots connus par un apprenant. C'est pour cette raison que les chercheurs se tournent davantage vers la qualité du lexique des

apprenants plutôt que vers la quantité. Un apprenant n'est pas forcément en mesure de comprendre toutes les subtilités de la langue. Verhallen et Schoonen (1993) ont mis en évidence que les apprenants avancés en langue seconde n'ont pas des connaissances langagières aussi profondes que les natifs. Ceci nous semble confirmé par la distinction qu'opère le CECRL (Cadre européen commun de référence de la langue) entre les compétences d'un apprenant de niveau C2 et celles d'un natif, particulièrement sur le plan socioculturel.

Face à ce constat, la question de l'apprentissage efficace du lexique se pose. Dans une perspective didactique, il est nécessaire de s'interroger sur la façon dont les apprenants acquièrent du lexique et les modes d'apprentissage qu'ils utilisent. En langue maternelle, le vocabulaire s'étoffe sans qu'il y ait nécessairement d'effort ou d'intention. Il pourrait en aller de même pour les apprenants. Hulstijn (1996) a mis en évidence le fait que si les mots importants apparaissent à plusieurs reprises dans un texte, il était possible de les apprendre de cette manière. Le sens peut être déduit du contexte mais, comme l'ont montré Huckin et Coady (1999), le niveau des apprenants doit alors être élevé. Cette méthode semble donc peu convaincante en didactique du FLE.

Il faut donc envisager d'autres stratégies. Nous pouvons citer la méthode de la *key word method* décrite par Paivio et Desrochers (1981). En comparant les mots de la langue d'origine à la langue seconde, les apprenants seront capables d'établir des liens. Cette méthode comparatiste peut être efficace lorsque les langues sont voisines. Ainsi, la comparaison entre *night*, *nacht* ou *noche* facilitera la mémorisation de *nuit*. Il est également possible de faire des associations sonores comme *parrot* qui signifie *perroquet* en anglais et *Pierrot*, le personnage de la Commedia dell'arte en français ou en italien. En mettant en place le procédé mnémotechnique consistant à rapprocher ces mots aux sonorités voisines, l'apprenant pourra créer une association visuelle et sémantique. Ainsi, le perroquet comme Pierrot parle beaucoup et est comique. Cette stratégie est propre à chacun et ne peut servir de modèle didactique, chaque apprenant mettant en place un procédé qui lui est propre.

Une approche méthodique pourrait consister à la présentation des mots à apprendre. Au milieu des années 80, l'idée était qu'il fallait créer des liens entre les mots. En mettant en place des réseaux, l'apprenant peut repérer les propriétés du lexique à retenir. Il est ainsi possible de prendre en compte la sonorité du mot ou sa forme orthographique. En convoquant différents canaux perceptifs : sa sonorité, une image associée, sa réalisation orale par un natif, on éclaire le mot sous plusieurs angles.

Le contexte est un élément nécessaire sans l'apprentissage lexical. Schouten-Van Parreren (Cité par Cavalla 1985), dans sa thèse, a défendu l'idée du contexte significatif comme élément favorisant l'apprentissage. Pour susciter l'appétence des apprenants, elle donne des informations contextuelles permettant de deviner le sens des mots. Cette position est reprise par Reigel (1996) qui souligne l'inutilité d'apprendre les mots hors contexte.

Une autre approche est celle de la forme du mot, autrement dit de son image. Le mot est composé de plusieurs éléments :

3- Une forme

4- Une signification

La forme du mot est duelle : elle se décline en forme orale et forme écrite. Pour Paivio (1971), l'apprentissage lexical passe par une double voie : une forme verbale une image représentant son sens. L'aspect visuel serait prédominant. Un autre aspect est celui de l'aspect sonore du mot. Van De Brug (2005) a testé l'influence des sons dans la mémorisation en établissant une liste de mots français peu usuels. Une image correspondait à chacun des mots et un contexte puis une image et un son. Il apparaissait que les meilleurs résultats étaient obtenus grâce à la mise en relation de ces trois éléments.

L'apprentissage lexical nécessite enfin une organisation. Le stockage n'est possible que s'il est organisé. Aitchison (1987) a développé la théorie des toiles verbales. En analysant les associations récurrentes entre mots et lapsus courants, on peut observer que les liens les plus courants appartiennent au même champ sémantique. Ces liens peuvent être de diverses natures : hyperonymies et hyponymies (*caniche* et *chien*), collocation (*ciel* et *bleu*) et synonymes. La catégorie grammaticale joue également un rôle important puisque, selon Van Der Linden (2006), les associations s'effectuent avec les mêmes classes grammaticales.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux formes des mots avec ajouts de suffixes et préfixes.

Dans les pratiques de classe en Libye, les formes construites avec des préfixes et des suffixes ne sont pas systématiquement décomposées au moment où elles sont stockées. Ce stockage n'est même pas de nature que la compréhension de la formation lexicale. Il est ainsi possible d'expliquer la formation dérivationnelle sans pour autant la mémoriser. Nous pouvons émettre une hypothèse qui est la suivante : les mots qui sont plus aisément mémorisés sont ceux qui sont contextualisés et qui permettent la création de réseaux comme *voiture* et *camion* qui font

sens contrairement à *voiture* et *cerise* par exemple. La compréhension est donc un élément essentiel de la mémorisation. Dans le cas de la formation dérivationnelle, l'apprenant se trouve plutôt du côté de l'analyse linguistique et la mise en réseaux n'est pas souvent privilégiée contrairement aux mots de la même famille par exemple. Face aux dérivés, nous préconisons d'autres stratégies d'apprentissage.

Il faut prendre en compte la nécessité d'un apprentissage construit des compétences lexicales, comme le montrent les résultats que nous avons obtenus. Nous avons montré que si les erreurs subsistent, elles font voir cependant que les apprenants cherchent à construire les règles d'une approche réflexive du lexique. Cependant, sans la mémorisation, l'apprentissage des formes risque de rester aléatoire. Callaque (2002) a bien montré que la mémorisation est une étape indispensable. Il propose alors des situations d'enseignement basées sur l'observation de la construction des mots et ce travail sur la morphologie permettra l'activation de ce phénomène. Grossmann *et al.* (2005) explique que la méthode actionnelle actuelle va privilégier les interactions entre pairs accompagnées de la mémorisation. L'apprenant est devenu un acteur de ses apprentissages et il doit être guidé dans la conception *procédurale de la mémoire*, c'est-à-dire dans la capacité à convoquer à la fois un stock de vocabulaire et une capacité à établir des classements, des variants et des invariants.

En apprenant un lexique de base à l'aide de tri, de classement et d'une typologie adaptée, l'apprenant retiendra le lexique de façon consciente et réfléchie.

Selon Grossmann *et al.* (2005), la maîtrise d'un mot passe par plusieurs domaines : il faut en connaître les caractéristiques morphologiques, la catégorie grammaticale, phonologique et syntaxique. Cette capacité de l'apprenant est alors effective.

Compte tenu de ces différentes approches, il nous semble pertinent, afin de développer un bagage lexical conséquent chez les apprenants libyens, d'introduire très tôt l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle, en la reliant systématiquement à la question du sens.

#### *6.2.1.2 Enseigner la morphologie dérivationnelle en cours de FLE*

Nous avons pu constater à partir des quatre tâches que nous avons proposées que la difficulté pour construire des dérivés est réelle. Les exercices proposés par les différentes grammaires que nous avons consultées (Bégin, & Giasson 2006) nous ne semblent pas forcément adaptées. En effet, de façon globale, ces exercices ne permettent pas d'expliquer comment fonctionnent

les dérivations. De plus, ils semblent assez artificiels et sont décrochés d'autres activités comme la lecture ou l'écriture. Une approche plus concrète nous semble pertinente.

Une des approches possibles de l'enseignement de la morphologie dérivationnelle pourrait être reprise aux travaux de Daigle et Gagnon (2014). Les deux auteurs retracent un récit de pratique qui nous semble éclairant et que nous nous proposerons d'adapter aux apprenants libyens.

- Partir des centres d'intérêt des apprenants. Daigle et Gagnon prennent l'exemple d'un jeune dyslexique passionné par l'horticulture ;
- La première étape du travail consiste en la mémorisation de 420 noms de végétaux en français et en latin répartis sur les trois ans du programme de formation ;
- Faire prendre conscience de l'étymologie du mot. Le mot à retenir a une histoire qui fait sens. La reconnaissance de cette histoire va permettre de mémoriser plus facilement. Ainsi le terme *triphylum* indique étymologiquement que la plante comporte trois pointes comme l'indique le préfixe « tri- » (trois) et le morphème *phyllum* (feuille) ;
- Grâce à un logiciel de fréquence des morphèmes, les constructions les plus courantes de mots à retenir sont données. L'orthographe des morphèmes est ainsi mémorisée. Par exemple, le morphème « \*ando- » n'apparaît jamais mais celui de « endo- » est toujours utilisé ;
- Les morphèmes qui sont les plus petites unités de sens sont classés sémantiquement : les morphèmes relatifs à la science (« aéro- » (air) ; « caryo- » (noyau)) ; les morphèmes relatifs aux chiffres (« di- » (deux), « tri- » (trois), tétra (quatre), penta (cinq)) ; les morphèmes relatifs aux végétaux proprement dits (alba (blanche), anth (fleur)).

Le fait de sensibiliser ainsi l'apprenant à appréhender le mot comme une construction qu'il faut dégager pour en comprendre le sens, va lui permettre de mémoriser et de comprendre des mots construits de la même façon.

Daigle et Dagnon ont proposé à l'élève dyslexique une série de 83 morphèmes à apprendre, chacun des morphèmes était défini. Ils ont choisi les morphèmes les plus courants. Ainsi *micro* *petit* et les chiffres de 1 à 10 sont des morphèmes qui permettent la compréhension de nombreux mots se rapportant à l'horticulture. Le repérage raisonné des préfixes a été mené.

Par exemple, le préfixe « tri- » permet de mémoriser et comprendre une partie des mots *trilobea*, *trifoliata* fréquemment rencontrés dans le domaine de l'horticulture.

À l'issue du protocole, l'élève a retenu un nombre important de termes. Il faudrait cependant affiner les résultats et suivre de façon longitudinale cet élève. Il pourrait être intéressant également de suivre un plus grand nombre d'élèves. Nous retenons de cet exemple l'idée que l'apprentissage de la dérivation constitue une clé dans l'appropriation du sens et le développement du lexique.

### 6.2.2 Propositions de pistes didactiques

Nous proposons différentes pistes didactiques qu'il est possible d'exploiter, en nous appuyant sur les travaux de Grossmann *et al.* (2005) et Cavalla (2016) une série d'activités.

#### Ces activités sont les suivantes :

- 1- Tri et classement d'une série de formes pour en extraire les analogies. Ainsi un travail sur l'extraction des bases à partir de suffixes ou de préfixes identiques pourra contribuer à la découverte de ce fonctionnement ainsi qu'à une meilleure mémorisation du sens de ces affixes. Pour cette activité, nous avons choisi des mots relativement simples en français, prenant en considération les connaissances d'apprenants de niveau A2.

Mots à analyser	Affixes attendus (préfixe, suffixe)
Impossible	im- (préfixe) / -ible (suffixe)
Redire	re- (préfixe)
Inconnu	in- (préfixe)
Mécontent	mé- (préfixe)
Illégale	il- (préfixe)
Dégeler	dé- (préfixe)
Fillette	-et(te) (suffixe)
Enfantin	-in (suffixe)

Passage	-age (suffixe)
Désagréable	Dés- (préfixe) / -able (suffixe)
Inconfortable	in- (préfixe) / -able (suffixe)
Préhistoire	pré- (préfixe)
Socialiste	-iste (suffixe)
Tardive	-ive (suffixe)

**Consigne :**

- Les préfixes changent le sens des bases. Donnez des exemples :

	Réponses attendues
de préfixes qui expriment l'inverse, le contraire ou l'opposé de la base :	in-, dé(s), i(l/n) mé-
d'un préfixe qui signifie « avant »	pré-
d'un préfixe qui signifie « faire une 2 <sup>ème</sup> fois »	re-

- Les suffixes changent la catégorie grammaticale de la base (verbe, nom, adjectif...). Retrouvez :

<b>Des suffixes pour obtenir un nom :</b>	<b>-age, -iste, -ette</b>
<b>Des suffixes pour obtenir un verbe</b>	<b>-er, -ir</b>
<b>Des suffixes pour obtenir un adjectif :</b>	<b>-in, if/ive, -iste, -ible/-able</b>

:

- 2- Réflexion sur les liens sémantiques entre les mots de la même famille en lien avec les classes grammaticales grâce à des activités de classement ; pour cette activité est composé de quatre exercices, et l'apprenant, de niveau B1, doit retrouver le sens d'un ensemble de mots de la même famille :

**(i) Voici plusieurs verbes modifiés par des préfixes. Expliquez leur sens grâce aux préfixes :**

- a- Porter : **importer, exporter, emporter, supporter, rapporter**
- b- Monter : **remonter, démonter, surmonter**

- c- Venir : **revenir**, **intervenir**
- d- Mettre : **remettre**, **démettre**
- e- Programmer : **préprogrammer**, **déprogrammer**, **reprogrammer**
- f- Installer : **désinstaller**, **préinstaller**, **réinstaller**

**(ii) Trouvez l'intrus qui n'a pas de suffixe :**

- a- Fabulateur – **affable** – fabuleux – fabuliste
- b- Atterrir - terreux – **terre** – terrier – atterrissage
- c- Honneur – honorablement – **honorer** – honorifique – honorable

**(iii) À l'aide d'un dictionnaire, trouvez les noms possibles en ajoutant un suffixe :**

- a- Traduire : traduction, traducteur
- b- Courir : coureur, course
- c- Diriger : directeur, direction
- d- Gérer : gérant, gestion, gérance, gestionnaire
- e- Mentir : menteur, mensonge
- f- Passer : passeur, passage, passation, passe

**(iv) Trouvez l'intrus qui n'a pas la même base :**

- a- Plaisir – plaire – plaisance – **plaie** – plaisant
- b- Gambader – jambon –unijambiste - jamais
- c- **Tâche** – tacheté – tacher – détacher – détachant

- 3- Liste de vocabulaire thématique et dérivationnelle : L'apprenant doit composer des mots de sens et de classe grammaticale différents en fonction de ce qu'il veut faire (décrire, raconter, expliquer la réalisation d'un plat...)



(i) Retrouvez les trois familles de mots qui sont ici mêlées.

- a- Camp – Chant–champ – cantate
- b- Enchanter– champêtre – déchanté
- c- Campagne – chanteur – campement – chanson

(ii) Pour travailler le passage d'une classe à une autre. Transformez les mots selon le cas

Noms en adjectifs		Adjectifs en noms		Adjectifs en adverbes		Verbes en noms	
Noms	Adjectifs	Adjectifs	Noms	Adjectifs	Adverbes	Verbes	Noms
Malade	Maladif	Triste	Tristesse	Fréquent	Fréquemment	Blanchir	Blanchissage
Orgueil	Orgueilleux	Beau	Beauté	Innocent	Innocemment	Calmer	Calme
Peur	Peureux	Jaloux	Jalousie	Galant	Galamment	Crier	Cri
Amour	Amoureux	Grand	Grandeur	Courant	Couramment	Galoper	Galopade
Livre	Livresque	Tranquille	Tranquillité	Gai	Gaiment, gaiement	Marcher	Marche
Courage	courageux	Souple	Souplesse	Riche	Richement	Accueillir	Accueil
Vertige	Vertigineux	Noir	Noirceur	Peureux	Peureusement	Nager	Nage
Mort	Mortel	Oisif	Oisiveté	Courageux	Courageusement	Flairer	Flair
Hiver	Hivernal	Nerveux	Nervosité	Résolu	Résolument	Apporter	Apport
Été	Estival	Aboli	Abolition	Vif	Vivement	Borner	Borne
Ile	Ilien	Douloureux	Douleur	Intelligent	Intelligemment	Sortir	Sortie
Semaine	Hebdomadaire	Douce	Douceur	Savant	Savamment	Mouvoir	Mouvement
Main	Manuel	Visible	Visibilité	Nocif	Nocivité	Masser	Massage
Enfer	Infernal	Timide	Timidité	Pénible	Péniblement	Constituer	Constitution
Homme	Humain	Lumineux	Luminosité	Rare	Rarement	Croire	Croyance
Dimanche	Dominical	Curieux	Curiosité	Brève	Brièvement	Connaitre	Connaissance
Cœur	Cardiaque	Généreux	Générosité	Gentil	Gentiment	Adopter	Adoption
Mer	Marin	Hostile	Hostilité	Lent	Lentement	Coudre	Couture
Pied	Piéton	Toxique	Toxicité	Sage	Sagement	Inscrire	Inscription
Loyauté	Loyal	Opaque	Opacité	Élégant	Élégamment	Crever	Crève
Affabilité	Affable	Mûr	Maturité	Chaleureux	chaleureusement	Négliger	Négligence

- 4- En langue française, obtenir un nom à partir d'un verbe peut se faire par le procédé de la dérivation inverse, c'est-à-dire qu'au lieu d'ajouter un suffixe à la place de la marque de l'infinif, on supprime cette marque et le reste donnera lieu à un nom (par exemple, marcher→ marche).

Inversement, on peut former un verbe à partir d'un nom, par exemple ski → skier Voici une liste de mots. Complétez les cases manquantes par une de ces techniques.

Verbes	Noms
Trier	Tri
Marcher	Marche
Refuser	Refus
Rejeter	Rejet
Freiner	Frein
Ecouter	Ecoute
Sauter	Saut
Charger	Charge
Tirer	Tir
Crier	Cri
Contacter	Contact
Plier	Pli
Skier	Ski
Nager	Nage
Acheter	Achat
Solder	Solde
Accéder	Accès
Taxer	Taxe
Cibler	Cible
Voler	Vol
Violer	Viol
Coûter	Coût
Goûter	Goût
Prénommer	Prénom
Questionner	Question
Repérer	Repère
Voter	Vote
Stopper	Stop
Reculer	Recul
Baser	Base
Neiger	Neige
Calmer	Calme
Gagner	Gain
Donner	Don
Ecarter	Ecart
Appeler	Appel
Rappeler	Rappel
Pointer	Point
Echanger	Echange
Sommeiller	Sommeil
Conter	Conte
Réciter	Récit
Breveter	Brevet
Geler	Gel

Tester	Test
Accorder	Accord
Espacer	Espace
Reporter	Report
Rapporter	Rapport
Ajouter	Ajout
Attaquer	Attaque
Constater	Constat
Mandater	Mandat
Parier	Pari
Garder	Garde
Adresser	Adresse
Arrêter	Arrêt
Sélectionner	Sélection
Cimenter	Ciment
Respecter	Respect
Résumer	Résumé
Suicider	Suicide
Jeter	Jet
Enquêter	Enquête
Aider	Aide
Acter	Acte
Jeûner	Jeûne
Insulter	Insulte
Manquer	Manque
Avancer	Avance
Masquer	Masque
Alerter	Alerte
Demander	Demande
Douter	Doute
Envier	Envie
Raccourcir	Raccourci
Suspecter	Suspect
Décéder	Décès
Mesurer	Mesure
Ravager	Ravage
Archiver	Archive
Dribler	Drible
Pratiquer	Pratique
Calquer	Calque
Cuisiner	Cuisine
Souffler	Souffle
Estimer	Estime
Schématiser	Schéma
Collecter	Collecte
Analyser	Analyse
Diagnostiquer	Diagnostic
Gommer	Gomme
Boxer	Boxe

5- Faire réfléchir les étudiants sur le processus de création de nouveaux mots à partir des données lexicales prédéfinies.

**Consigne** : En vous aidant du glossaire proposé, donnez pour chacun une définition :

- Philos : ami de
- Phobie : ennemi de
- Thèque : armoire
- Graphe : qui écrit
- Xéno : étranger
- Anglo : relatif aux Anglais
- Biblio : livre
- Dactylo : doigt
- Photo : lumière
- Radio : rayons
- Thérapie : traitement
- Sophie : sagesse
- Algie : douleur
- Lombes : dos
- Phyto : plante
- Logos / logie : science, étud

a- Anglophile :

.....  
.....  
.....

b- Xénophobe :

.....  
.....  
.....

c- Radiothérapie :

.....  
.....  
.....

d- Philosophie :

.....  
.....  
.....  
e- Lombalgie :

.....  
.....  
.....

f- Phytothérapie :

.....  
.....  
.....

g- Radiologie :

.....  
.....  
.....

h- Graphologie :

.....  
.....  
.....

i- Photographie :

.....  
.....  
.....

j- Xénophile :

.....  
.....  
.....

k- Bibliothèque :

.....  
.....  
.....

l- Dactylographe :

.....  
.....  
.....

5- Travailler sur des associations de formes dérivées dans des contextes nouveaux. Il s'agira, pour des apprenants de niveau B2, de repérer dans des textes des mots et d'en déduire le sens grâce à un travail de découpage sémantique. La mémoire sémantique est ainsi valorisée.

Consignes :

- 1- Lisez le texte et dites en une phrase de quoi il parle.
- 2- Observez les mots soulignés puis complétez le tableau qui suit :

## À l'ONU, des jeunes de 150 pays proposent des solutions contre le dérèglement climatique

L'ONU a voulu donner une tribune à ces « champions pour le climat » pour qu'ils exposent leurs projets.



La militante écologiste Greta Thunberg écoute le militant argentin Bruno Rodriguez, au sommet des jeunes sur le climat, à New York, le 21 septembre. CARLO ALLEGRI / REUTERS

Les jeunes ont encore des choses à dire à leurs aînés. Après le succès historique de leur mobilisation contre le dérèglement climatique, vendredi 20 septembre, avec plus de quatre millions de manifestants dans le monde et 250 000 à New York, ils étaient un millier à participer, samedi, au premier sommet de la jeunesse pour le climat organisé par les Nations unies (ONU).

Ils ont réitéré leur appel à des actions urgentes contre le réchauffement, mais ils ont surtout partagé les solutions qu'ils expérimentent dans leur pays. De quoi inspirer les dirigeants, espèrent-ils, avant la venue d'une soixantaine de chefs d'Etat et de gouvernement, lundi, pour le point d'orgue de ce sommet onusien de l'action climatique.

L'ONU a voulu donner une tribune inédite à ces « jeunes champions pour le climat », tel[s] qu'elle les décrit. Au lieu d'écouter les puissants, ces lycéens, étudiants ou jeunes entrepreneurs se sont exprimés une journée durant devant leurs pairs et des dirigeants tels que la présidente des Iles Marshall (Océanie) Hilda Heine, le premier ministre suédois Stefan Löfven, le gouverneur démocrate de l'Etat de Washington Jay Inslee, ou une poignée de ministres.

### « On ne peut pas nous arrêter »

« Le problème des dirigeants du monde, c'est qu'ils parlent trop et écoutent trop peu », a déclaré en ouverture du sommet le secrétaire général de l'ONU, Antonio Guterres, lors d'un échange avec quatre militants du climat. Celui qui a appelé les pays à venir avec des « plans et non pas des discours » lundi, a remercié la jeune génération pour avoir « bousculé l'apathie et le laisser-faire des gouvernants ». « Le compte n'y est pas, on perd toujours la course contre le changement climatique mais il y a un changement d'élan grâce à votre courage », a-t-il poursuivi, se tournant vers Greta Thunberg. Et la jeune suédoise de répondre :

« Hier, nous avons montré que nous sommes unis, et que l'on ne peut pas nous arrêter. »

La militante de 16 ans, qui a lancé le mouvement des grèves scolaires du vendredi (« Fridays for Future ») à l'été 2018, est arrivée aux Etats-Unis fin août, après avoir traversé l'Atlantique à bord d'un voilier neutre en carbone. (...)

Par Audrey Garric Publié le 22 septembre 2019

Mots	Radical	Affixes		Classe grammaticale	Sens donné
		Préfixe	Suffixe		
Écologiste	écolog		-iste	Nom	Nom de spécialiste
Historique	histo		-rique	Adj.	Description temporelle
Mobilisation	mobilis		-ation	Nom	Résultat d'une action
Dérèglement	règl	Dé-	-ement	Nom	Description de l'état
Climatique	climat		-ique	Adj.	Description de l'état
Jeunesse	jeune		-esse	Nom	Description catégorielle
Réchauffement	chauff	Ré-	-ement	Nom	Description de l'état
Soixantaine	soixant		-aine	Nom	Description quantitative
Gouvernement	gouvern		-ement	Nom	Dénominateur d'une instance
Onusien	onu		-sien	Adj.	Dénominateur d'appartenance
Puissants	puiss		-ants	Nom	Qualitatif, attributif de caractère
Lycéens	lycée		-ens	Nom	Définitoire catégoriel
Etudiants	etudi		-ants	Nom	Dénominateur
Entrepreneurs	entrepren		-eurs	Nom	Dénominateur statutaire
Dirigeants	dirig		-eants	Nom	Dénominateur de tâche, nom d'agent
Suédois	suéd		-ois	Nom	Nom de gentilé
Ouverture	ouvert		-ure	Nom	Résultat d'une action
Militants	milit		-ants	Nom	Qualitatif de caractère

3) Relisez le texte et utilisez le tableau comme un dictionnaire. Ecrivez ensuite un résumé en utilisant au moins 10 des mots du tableau.

### 6.3 Conclusion

Une meilleure connaissance de l'apprentissage du lexique a permis aux chercheurs actuels d'expliquer comment la mémorisation et la mémoire de travail sont nécessaires dans l'apprentissage du lexique. En nous appuyant sur ces recherches, nous avons pu mettre en valeur l'importance de pratiquer pour les apprenants des activités variées, contextualisées. Le rôle de l'enseignant est essentiel car il se doit d'étayer l'apprenant en lui donnant les moyens de mettre en place, de façon autonome, des stratégies basées sur la mise en réseaux du lexique, la connaissance des classes grammaticales et le repérage en contexte des invariants.





## Conclusion générale

L'objectif de notre thèse consistait à mettre en avant l'importance de l'apprentissage du lexique et de la morphologie dérivationnelle en particulier. Nous avons envisagé ce que pourrait apporter ce type d'enseignement auprès des apprenants libyens en FLE dans la langue cible qu'est le français.

Dans le cadre d'une approche comparatiste des langues, nous avons pu observer que les apprenants devaient faire face à de nombreux obstacles du fait que leur langue première comporte de nombreuses disparités avec la langue cible.

De plus, nous avons présenté le contexte universitaire dans lequel ces apprenants pouvaient suivre les cours de français. Nous avons pu conclure que le lexique n'y occupe pas une place essentielle et la grammaire y est enseignée en priorité.

Ce constat nous a amené à formuler la question de thèse, celle-ci consistait à se demander comment enseigner le lexique et les dérivations en particulier, autrement dit comment amener les apprenants vers un apprentissage probant du FLE à travers la morphologie dérivationnelle, tout en leur permettant de développer des stratégies efficaces.

Nous sommes partie d'une série d'hypothèses qui a guidé notre travail. La première postulait que les apprenants s'appuient sur leurs connaissances de leur propre langue pour mieux appréhender la langue cible. La seconde prévoyait que l'apprentissage spécifique de la morphologie dérivationnelle leur permettrait d'enrichir grandement leur lexique car l'essentiel des mots de la langue française a été créé par composition et en particulier par composition dérivationnelle. Cette seconde hypothèse n'est pas fortuite, elle était émise après approfondissement de connaissance sur la formulation des mots en langue française. Ainsi nous avons pu déduire que la connaissance du sens des préfixes et des suffixes permet de définir les mots inconnus rencontrés et induit des réseaux sémantiques qui enrichissent le stock lexical.

Nous avons donc dans un premier temps essayé d'étayer les assises théoriques relatives à la littérature sur la morphologie dérivationnelle, afin d'apporter une base tangible à nos hypothèses de départ. La fin de la première partie de notre thèse (partie théorique) était dédiée aux recherches en matière de didactique, où nous avons pu mettre en évidence que les propositions didactiques étaient relativement peu variées et qu'elles préconisaient une décomposition des mots en morphèmes et en sémantique.

Dans la deuxième partie de la thèse communément nommée partie pratique, nous avons essayé d'apporter des préconisations utiles qui amèneraient les apprenants à opérer des stratégies efficaces afin de faire face aux difficultés relatives à la composition des mots, et cela à travers plusieurs étapes.

Pour commencer nous avons mis en place un protocole expérimental auprès de soixante apprenants libyens de troisième année universitaire, dans lequel ils ont été soumis à des épreuves écrites. À l'issue des diverses tâches portant sur la composition d'adjectifs, d'adverbes et de noms à partir de verbes à l'infinitif, nous avons procédé à l'analyse des réponses. Les résultats obtenus étaient en mesure de confirmer notre hypothèse de départ qui postulait que le travail sur des classes grammaticales faciliterait l'apprentissage des formes dérivationnelles.

Ainsi, nous avons pu mettre en avant le fait que les apprenants cherchent constamment à dégager des règles et des invariants. Ils semblent gagner en autonomie car ils commencent par observer la formation des mots et à l'appliquer en s'appuyant sur les classes grammaticales.

Passer par les classes grammaticales conduit donc à avoir une approche réflexive sur la langue. Nous avons pu constater que les erreurs de dérivations flexionnelles montrent en réalité une incompréhension de la composition du mot même si les affixes n'étaient pas forcément bien choisis.

Par référence aux normes théoriques abordées tout au long de la partie théorique, nous confirmons que l'assimilation du sens des suffixes et des préfixes peut conduire à la création de nouveaux mots et à un enrichissement lexical.

Par conséquent l'étude de la morphologie dérivationnelle nous semble enfin être un moyen pertinent de développer des compétences métalinguistiques. En effet, la morphologie permet de décrire les phénomènes de la langue.

Cependant, ces compétences nécessaires doivent être accompagnées d'un travail de mémorisation. La compétence orthographique s'acquiert par la mise en réseaux des formes dérivationnelles.

Savoir décomposer un mot afin de mettre au jour la racine, savoir vérifier la combinaison entre préfixe et suffixe conduit à reconnaître les mots.

À travers notre protocole expérimental, nous sommes à présent en mesure de relever plusieurs points :

- La décomposition du mot et l'extraction de la racine ne sont pas toujours assurées.
- Le passage par la classe grammaticale peut paradoxalement conduire à des erreurs.
- L'ajout des affixes est complexe car plusieurs suffixes peuvent servir à construire des mots appartenant à la même classe grammaticale.

### Limites de la recherche

L'intérêt principal de notre étude est de montrer que les apprenants sont capables de dégager des règles et de convoquer des stratégies pour former des mots en langue étrangère. Cependant, notre étude n'est pas sans présenter des insuffisances. Celles-ci résultent du choix de la tâche donnée aux apprenants. Les phrases que nous avons proposées ne sont pas toujours pertinentes parce qu'elles sont décontextualisées (issues de programmes scolaires français).

De plus, nos phrases expérimentales demeurent peu attrayantes, nous estimons qu'elles ne peuvent intéresser des apprenants de troisième année universitaire et seraient probablement adaptées davantage à des élèves plus jeunes.

Ajoutons à cela le fait que, les recherches en didactique du français langue première et du français langue seconde préconisent de travailler sur des textes et non sur des formes figées.

Il faut également observer et classer des formes afin d'être capable de mettre en avant des règles. Nos tâches ne permettent pas ce type de classement. Il aurait été préférable d'interroger les apprenants sur leurs compétences métalinguistiques en leur demandant de verbaliser les stratégies mises en œuvre.

Il est également nécessaire de varier les approches : tout mot nouveau doit faire l'objet de diverses manipulations : la lecture du mot, l'écriture, sa diction à voix haute et son utilisation dans des contextes divers.

À l'issue de notre travail de recherche, nous avons alors suggéré des activités qui nous semblent plus pertinentes et qui répondent davantage aux préconisations des chercheurs en didactique, et ce en triant les formes composées, en les classant, en les observant et en les utilisant dans d'autres contextes. Ainsi l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle sera

plus efficace. Il faudrait proposer de nouvelles tâches en production écrite afin de valider cette hypothèse dans le cas des apprenants libyens.

### Perspectives

Si cet aspect d'étude, de morphologie dérivationnelle, a mis en exergue quelques cas d'ordre méthodologique dans le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE chez les apprenants libyens, élargir le champ de recherche sur cette même question demeure toujours envisageable, nous l'espérons sous forme d'articles, de chapitres ou même d'un volume. D'un point de vue méthodologique, la morphologie dérivationnelle ne devrait en aucun cas se limiter à l'unité linguistique en son état autonome, sa combinaison avec d'autres unités linguistiques fait d'elle un élément repère dans la constitution d'une unité supérieure. En effet, le passage d'une langue à une autre langue a un impact sur la forme dérivationnelle et parfois même il procède d'un autre mécanisme, suppression, addition, détachement ou encore par une simple juxtaposition. Ce qui pourrait constituer une perspective qui prend en charge les différentes facettes de la dérivation et propose des méthodologies d'approches en vue de perfectionner et optimiser l'assimilation de ces particularités de dérivation surtout en classe de FLE.

Ces pistes de recherches futures sont susceptibles de faire appel à des corpus variés et riches en termes de particularités. Elles donneront lieu, peut-être, à des réajustements de règles de dérivation propres à une langue cible à partir d'une langue source, le cas du français pour des natifs arabes. Cela servirait non seulement l'apprentissage facile d'une langue mais aussi il permettrait de revoir certains points d'ordre linguistique qui devrait prendre en compte l'ordre conceptuel de cette langue cible.

Les cas et les sujets traités dans notre recherche sur la morphologie dérivationnelle sont complexes. Les apprenants mis en question sont un public universitaire qui entrent pour la première fois en contact avec le français langue étrangère. En prenant en considération leur situation sociolinguistique, nous proposons de ne pas se concentrer sur le programme universitaire mais aussi de s'ouvrir sur d'autres pistes qui peuvent servir davantage dans le processus d'enseignement apprentissage : En premier lieu : Il est primordial de développer la notion de la conscience morphologique ; cela permettra avec le temps et la pratique de

surmonter les difficultés d'apprentissage liées à l'orthographe et à la lecture. L'apprenant pourra ainsi améliorer ses stratégies d'écriture et son vocabulaire sera aussi riche et varié.

En second lieu : Réaliser un matériel pédagogique riche contenant des activités orales et écrites, des travaux de groupes, des jeux de mots, des chansons.

Les recherches et les consultations des sites internet « individuelles ou collectives » tel que le site de « Nathalie CHAPREAU<sup>40</sup> » est aussi fortement recommandé. Ce dernier contient des variétés adéquates pour différents publics comprenant des activités, des jeux et des projets qui travaillent justement de manière ludique et bien ciblée sur l'amélioration de l'intégration du processus de morphologie dérivationnelle de manière simple et efficace.

*In fine*, loin de prétendre explorer tous les aspects de la question, nous souhaitons que d'autres recherches viennent compléter et approfondir notre travail, en utilisant des techniques plus élaborées en proposant d'autres axes et d'autres facettes visant à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion dans ce champ d'étude.

---

<sup>40</sup> <https://www.morphoplus.com/equipe>





## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDULAZIZ M. H., 1986, «Factors in the development of modern Arabic usage», *International Journal of the Sociology of Language* 62, pp.11-24.
- AITCHISON J., 1987, *Words in the Mind: An introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
- AL AHMAD R., 2014, Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques, Mémoire de Master 2. Université de Stendhal-Grenoble.
- AL HAJJAR A.E., 2010, *Extraction et gestion de l'information à partir des documents arabes*, thèse de Doctorat, Université Paris VIII, Saint Denis.
- AMMAR M., 1997, *Les stratégies d'identification des mots écrits en arabe*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes.
- APOTHÉLOZ D., 2002, *La construction du lexique français. Principes de morphologie dérivationnelle*, Paris, Ophrys.
- ARKOUN M., 2016, *Lectures du Coran*, Paris, Albin Michel.
- ARMBACK E., ELBRO C., 2000, « The Effects of Morphological Awareness Training on the Reading and Spelling Skills of Young Dyslexics», *Scandinavian Journal of Educational Research* 44, 3, pp.229-251.
- ASTOLFI J.-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- BAAYEN R-H., 1994, «Derivational productivity and text typology», *Journal of Quantitative Linguistics* 1, pp. 16-34.
- BANEGAS R., 2012, « La Libye révolutionnaire », *AfricaSubSaharan*125.
- BÉCHENNEC D. & SPRENGER-CHAROLLES L., 2014, « Guide pratique de l'orthographe rectifiée », *Pratiques* 163-164.
- BEGIN C., SAINT-LAURENT L., GIASSON J., 2006, *Le traitement morphologique dans l'écriture des mots chez les élèves de 6e année du primaire*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada.
- BELAJOUZA M., 2003, *Stratégies d'identification des mots en arabe, compétences phonologiques et morphologiques des lecteurs en difficulté. L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives*. Presses universitaires de Rennes, Centre de Publication Universitaire, Tunis.
- BENELIMAM G., 2013, *Une expérimentation visant l'amélioration de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Libye : l'introduction de documents authentiques dans une classe de français langue étrangère à l'université de Tripoli*, Thèse de doctorat, Montpellier 3.
- BENGAILEL A., 1987, *L'enseignement du français en Libye : situation actuelle et perspectives pour l'avenir*, Thèse de Doctorat de 3ème cycle, Besançon.
- BENVENISTE E., 1935, *Origines de la formation des noms en indo-européen*, Paris, Adrien-Maisonneuve.
- BENVENISTE É., 1970, *Structure de la langue et structure de la société*. Edizioni di comunità. Disponible sur : [http://asl.univ-montp3.fr/L108-09/PREL/PREL\\_Methodologie/cours/PREL-Benveniste.pdf](http://asl.univ-montp3.fr/L108-09/PREL/PREL_Methodologie/cours/PREL-Benveniste.pdf). Consulté le 22.10.2019.
- BISQUAY A., 2011, « Si la Libye kadhafienne m'était contée », *Outre-Terre* 3.
- BLACHERE R., GAUDEFROY M., 1952, *Grammaire de l'arabe classique : morphologie et syntaxe*, Paris, Maisonneuve & Larose.
- BLANCHARD, C. - M., 2016, *Libya: Transition and US policy*, Congressional Research Service, Washington, United States.

- BONAMI O., BOYE G., KERLEROUX F., 2009, *L'allomorphie radicale et la relation flexion-construction. Aperçus de morphologie du français*. Presses de l'université de Vincennes.
- BOUKADIDA N., 2008, *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale)*, Thèse de doctorat en Psychologie, Université Rennes 2, Université de Tunis 1.
- BOUQUIAUX L., THOMAS J.M.C., 1976, *Enquête et description des langues à tradition orale*, Peeters Publisher.
- BOURGUIGNON C., 2007, *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : « le scénario d'apprentissage-action »*, Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, IUFM de l'Académie de Rouen. : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>. Consulté le 22.10.2020.
- BOUTETE J., 2013, *Langage et société*, Paris, Les Editions de la maison des sciences de l'homme.
- BOUTTEMONT C.-De., 2009, « Une sélection de ressources sur l'éducation au Maghreb », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 52.
- BRETEGNIER A., 2014, *Formation linguistique en contextes d'insertion : Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique*, Presses Universités de Rennes.
- BRUNET R., 1981, « Géographie du Goulag », *L'Espace géographique* 3, p. 215-232.
- CALAQUE E., 2000, *Enseignement/apprentissage de la langue*, LIDL.
- CALAQUE E., 2004, *Les mots en jeux, l'enseignement du lexique*, Grenoble, CRDP.
- CANTINEAU J., 1950, « La notion de "schème" et son altération dans diverses langues sémitiques », *Semitica* 3.
- CARLIER A., COMBETTES B., 2015, « Typologie et catégorisation morphosyntaxique : du latin au français moderne », *Langue française* 3.
- CARLISLE J. F., 1995, « *Morphological awareness and early reading achievement* », in Feldman, L.B. (Ed), *Morphological aspects of language processing*, Hillsdale, NJ Erlbaum, pp. 189-209.
- CASALIS S., COLÉ P., ROYER C., 2003, « Traitement morphologique et lecture : Une stratégie compensatoire pour les dyslexiques », *Glossa* 85, pp. 4-17.
- CASALIS S., LOUIS-ALEXANDRE M.-F., 2000, « Morphological analysis and learning to read French, Reading and Writing », *An Interdisciplinary Journal* 12, (3-4), pp.303-335.
- CASALIS S., SEVERINE A-S., et al., 2003, « Conscience morphologique chez des apprentis lecteurs tout-venant et en difficultés », *Sillexicales* 3.
- CATACH N., 1980, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.
- CATACH N., GRUAZ C., & DUPREZ D., 1995, *L'orthographe française* (3<sup>e</sup> éd. Révisée), Paris, Nathan Université.
- CAVALLA C., 2016, *Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE(HDR)*, Université Grenoble Alpes, Grenoble. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01468588v1>. Consulté le 13.05.2019.
- CELLIER M., 2015, *Guide pour enseigner le lexique à l'école élémentaire*, Retz.
- CHAPLEAU N., 2013, *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves*

- présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- CHAPLEAU N., LAPLANTE L., BRODEUR M., 2014, « Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale », *Québec français* 171, pp.83- 84.
- CHARLES F., 2014, « Préfixe, suffixe, mots de la même famille... », *Repères* 49, pp. 92-113.
- CHAUVIERRE J., 2011, « Libye : un conseil national de transition encore très kadhafien », *Outre-Terre* 3, 29, pp. 283-286.
- CHEN A., & GEY F., 2002, «Building an Arabic stemmer for information retrieval», *Proceedings of TREC*, Gaithersburg, Maryland, pp. 631-639.
- COGIS D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.
- COHEN D., 1970, *Etudes de linguistique sémitique et arabe*, Lahaye-Paris, Mouton.
- CORBIÈRE M., LARIVIÈRE N., 2014, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. PUQ.
- CORBIN D., 1992, « Hypothèses sur les frontières de la composition nominale ». *Cahiers de grammaire* 17.
- CORBIN D., CORBIN P., 1991, « Un traitement unifié du suffixe-ier (e) », *Lexique* 10.
- CORDER S. Pit., 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages* 57, 13.
- CRINON J., 2011, *Lexique et compréhension de texte*, Eduscol.
- CUQ J.P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE international.,
- CUQ J. P., 2004, *le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère*, *Didactique du lexique*, De Boeck Supérieur.
- DAIGLE D., GAGNON I., 2014, « La morphologie dérivationnelle comme levier de réussite pour un jeune adulte dyslexique et dysorthographique, Amélioration du français en milieu collégial », *Correspondance* 19, 2.
- DAKHLIA J., 2017, *Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- DAL G., 2004, « À propos de Nouvelles approches en morphologie de Bernard Fradin : à quelle dimension des catégories les règles de construction de lexèmes sont-elles sensibles ? » *Lexique, Presses Universitaires du Septentrion* 16, pp.231-263.
- DAL G., 2004, *Vers une morphologie de l'évidence : d'une morphologie de l'imput à une morphologie de l'output*, (HDR), sous la direction de Berthonneau, Anne-Marie, Université de Lille.
- DALLE I., 2016, « Les relations entre la France et le monde arabe ». *Confluences Méditerranée* 96, 1, pp. 13-28.
- DARDOUR F., 2008, *Langue enseignée et dialecte arabe : quelle méthodologie et quelle formation pour l'acquisition de la compétence communicative en arabe standard : le cas des lycéens libyens*, Thèse de doctorat, Nancy 2.
- DESCOMPS D., 1999, *La dynamique de l'erreur*, Paris, Hachette.
- DICHY. J., 2017, « Polyplôidie l'arabe et subsidiarité'e : au-delà des confusions entraînées par la notion de 'diglossie' », in Heba Medhat-Lecocq (dir.), *Arabe standard et variations régionales. Quelle(s) politique(s) linguistique(s) ? Quelle(s) didactique (s) ?* Coll. PLID (Pluralité des Langues et des Identités'es en Didactique, dir. Geneviève Zarate, INALCO), Edition des Archives Contemporaines, pp. 1-23.

- DJALILI-MARAND N., 2016, *Les verbes polysémiques en traduction : « glisser » et ses divers sens*. Université Al Zahra, Téhéran, Iran.
- DUMAIS C., BERGERON R., 2015, « Difficultés et troubles d'apprentissage en classe de français : Présentation », *Québec français* 174, pp. 74-75.
- DUMASY F., 2017, « La Libye, un laboratoire des variations de la relation coloniale pendant la Première Guerre mondiale ? », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* 141, pp. 67-85.
- EHRlich S., BRAMAUD DU BOUCHERON, G. & FLORIN, A., 1978, *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Paris, PUF.
- El-Dahdah A., 1999, *A Dictionary of Universal Arabic Grammar Arabic-English* (El-Dahdah Encyclopedia Of Arabic Grammar), Arabic Edition, Bierut.
- EVANS-PRITCHARD E.E., 1945, «The Sanusi of Cyrenaica», *Africa* 15, 2.
- FAYOL M., 1997, *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*, Payot.
- FAYOL M., JAFFRE J.-P., 2006, *Orthographier*, Paris, PUF.
- FAYOL M., JAFFRE J.-P., 2016, « L'orthographe : des systèmes aux usages », *Pratiques* 169-170. Disponible sur : <http://pratiques.revues.org/2984>. Consulté le 14.10.2019
- FAYOL M., 2008, « Apprendre à orthographier la morphologie », in M. Fayol et J.-P. Jaffré (Dir). *Orthographier*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 197-210.
- FEJZO A., GODARD L., LAPLANTE L., 2014, « La conscience morphologique et sa contribution dans l'identification des mots écrits chez des élèves arabophones de 3e et de 4e années scolarisées en français », *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 17, 2.
- FERRAND L., 2001, *Cognition et lecture : processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur.
- FILIU J.-P., 2011, *La révolution arabe : dix leçons sur le soulèvement démocratique*, Fayard.
- FRADIN B., 2003, *La morphologie lexématique classique*, Linguistique nouvelle, Paris, PUF.
- FRADIN B., 2003, « Le traitement de la suffixation en -été », *Langages* 152, pp. 51- 77.
- FRADIN B., DAL G., GRABAR N., 2008, «Remarques sur l'usage des corpus en morphologie», *Langages* 3, 171.
- FRITH U., 1985, «*Beneath the surface of developmental dyslexia*», in K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (eds.), *Surface Dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GAONACH D., FAYOL M., 2003, *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette.
- GARABATO C.-A., KIS-MARCK A., 2015, « Le concept de « communauté linguistique » face à la réalité du terrain », *Lengas* 77.
- GAUDIN F., GUESPIN L., 2000, *Initiation à la lexicologie française. De la néologie aux dictionnaires*, « Champs linguistiques. Manuels », Bruxelles, éd. Duculot.
- GERGABA A., 2006, *Le rôle et place de la grammaire dans les méthodes de F.L.E utilisées en Libye*, Mémoire du Master 2 en Sciences du langage, spécialisation FLE, Université de Caen, Basse-Normandie.
- GIASSON J., 2012, *La lecture : Apprentissage et difficultés*, Payot.

- GIRARDET J., PLUM-DE VRIES C., 1993, *Le nouveau sans frontières 4*. Cahier d'exercices. Paris, Clé International.
- GLEDHILL C., PATIN S., ZIMINA M., 2017, « Lexico-grammaire et textométrie : identification et visualisation de schémas lexico-grammaticaux caractéristiques dans deux corpus juridiques comparables en français », *Corpus* 17.
- GOMBERT J.-E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Psychologie d'aujourd'hui, Paris, PUF.
- GOMBERT J.-E., et al. 2000, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Les repères pédagogiques ».
- GONZALEZ Y., 2015, *Internet, le « Printemps arabe » et la dévaluation du cyberactivisme arabe* », Égypte/Monde arabe 1.
- GRABAR N et Zweigenbaum P., 2003, « Productivité à travers domaines et genres : dérivés adjectivaux et langue médicale », *langue française* 140, pp. 102-125.
- GRABAR. N., et al., 2006, « Productivité quantitative de la suffixation par -Able dans un corpus journalistique du français », in J.-M. Viprey (éd), *JADT 2006*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, pp.473-485.
- GROSSMANN F., 2011, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques* 149-150, pp.163-183.
- GRUAZ C., 1997, « Catégories lexémiques et catégories morphémiques dans les familles synchroniques dérivationnelles du français : Autour de la morphologie », *Recherches linguistiques de Vincennes* 26.
- HADDAD S., 2017, « Chronologie Libye 2016 », *L'Année du Maghreb* 17, p. 282-344.
- HAMMERS JF., BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HALTÉ J.F., 1992, *La didactique du français*. Collection « Que sais-je ? », Paris, PUF.
- HAZAN P., (2001). 1967, *La guerre des six jours : la victoire empoisonnée*, Bruxelles, Editions Complexe.
- HOUSEN A., 2002, "The development of tense-aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect." The L2 acquisition of tense-aspect morphology, John Benjamins Publishing Company.
- HUBERMAN, A. M., MILES, M.-B., 1991, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Éditions du Renouveau pédagogique, De Boeck.
- HUCKIN T. et COADY J., 1999, « Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language », *Studies in Second Language Acquisition* 21, pp. 181-193.
- HULSTIJN J, H, et al., 1996, « Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words», *The Modern Language Journal* 80, 3, pp. 327-339.
- HUOT H., (2005), 2001, *Forme et sens des mots français*, Paris, Armand Colin.
- IBN JINNÎ, MOUSSAOUI, M., 2019, *Précis grammair de l'arabe*, U.E, Sabil.
- JOHN C. - E., & John C. - B., 2002, «The Linguistic Representation of Arabic Morphology», *Al-Arabiyya* 35, pp. 1-59.
- KADHAFI M., 2017, *Le livre vert*, Hades éditions.
- KAIL M., 1991, « Acquisition des langues premières et secondes dans une perspective interlangues », *Revue Française de Pédagogie* 96, pp.67-78.
- KAIL M., 2015, *L'acquisition successive des langues*, Que sais-je ?, PUF.

- KEUNE K., et al. 2006, *Socio-geographic Variation in Morphological Productivity in Spoken Dutch: a Comparison of Statistical Techniques*. JADT, 8es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles
- KHEMAKHEM A., 2006, *ArabicLDB : une base lexicale normalisée pour la langue arabe*, Mémoire de master 2, Université de Sfax. Tunisie.
- KOULOUGHLI D.E., 1991, *Lexique fondamental de l'arabe standard moderne*, Paris, l'Harmattan.
- LAFRANCE P., 1968, « Malgré la prépondérante anglo-saxonne, la place qu'occupe la culture française dépendra de l'évolution des relations entre la France et la Libye », *Monde diplomatique*. Disponible sur : <https://www.monde-diplomatique.fr/1968/10/LAFRANCE/28656>
- LAPARRA M., 2008, « L'oral, un enseignement impossible ? », *Pratiques* 137-138, pp.117-134.
- LARCHER P., 1999, *Syntaxe et sémantique des formes verbales dérivées de l'arabe classique : vues "nouvelles" et questions en suspens*. Quaderni di Studi Arabi.
- LARCHER P., 2001, « Les langues de la Libye : passé et présent », *La revue des deux rives* 2.
- LAUFER. B., 1992, «How much lexis is necessary for reading comprehension? » in H. Béjoint & P. Arnaud (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, London, Macmillan, pp.126-132.
- LIEURY A., 2003, « Mémoire et apprentissage scolaire », *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 2.
- LIEURY A., 1997, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod. (2e édition).
- LIEURY A., 1990, *Manuel de psychologie générale*. Paris, Dunod.
- LYSTER. R., 2002a, «The importance of differentiating negotiation of form and meaning in classroom interaction», in P. Burmeister, T. Piske, & A. Rohde (Eds.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*, Germany, Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 381–397.
- MAREC-BRETON N. et al., 2009, *L'apprentissage de la langue écrite : Approche cognitive*, PU Rennes, collections Psychologies.
- MESFAR S., 2008, *Analyse morph-syntaxique automatique et reconnaissance des entités nommées en arabe standard*, Thèse de doctorat, université de Franche-Comté.
- MATTHEY. M., 2014, « Le concept de diglossie est-il périmé ? », in Romain Colonna, *Les locuteurs et les langues : pouvoir, non-pouvoir, contre-pouvoir*, Lambert-Lucas, pp.121-130.
- MIQUEL A., 2013, *La géographie humaine du monde musulman jusqu'au milieu du 11e siècle*. Tome 3 : Le milieu naturel. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- MITTERAND H., 1981, *Les mots français*, PUF.
- MOHAMMED D., 2014, « Arabe classique, arabe Moderne, arabes dialectaux : une situation linguistique multidiglossique », *Al Athar* 8, 8, pp. 10-15.
- MONASTIRI T., 1975, « *Chronique sociale et culturelle Libye* », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Centre national de la recherche scientifique, Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes (CRESM) (éds.), Paris, Editions du CNRS.
- MORSLY. D., 2003, « *Histoire externe du français au Maghreb* », in : HSK 23,1 (Ernst, G. ; Glessgen M.-D. ; Schmitt, C. ; Schweickard, W)., (2ds), *Romanische*

- Sprachgeschichte / Histoire linguistique de la Romania 1*, De Gruyter, pp. 929-939.).
- MOUNIN G., (éd.), 2004, *Dictionnaire de la linguistique*, PUF.
- MUSBAH A., 2016, *La question des droits de l'homme et des libertés en Libye : reconnaissance constitutionnelle*, Thèse de doctorat. Université François-Rabelais de Tours.
- NAYESTANI M., 2015, *Petit Manuel du parfait réfugié politique*, Paris, ça et là / ARTE Éditions.
- NEVES L., 2015, « Le rôle du manuel de FLE dans une approche (pluri) actionnelle », *Revista Non Plus* 3, 5.
- NEVEU. F., 2006, « *Un aspect de l'apport des corpus à la terminologie linguistique : l'alignement* », in D. Blampain, P. Thoiron, M. Van Campenhoudt, *Mots, Termes, et Contextes, actes des journées scientifiques du réseau Lexicologie, Terminologie, Traduction de l'Agence Universitaire de la Francophonie*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 381-390.
- PACTON S. & DEACON H., 2008, «The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French», *Cognitive Development* 23, pp. 339-359.
- PACTON S., 2003, *Apprentissage implicite dans l'enseignement de l'orthographe*, Entretien de Bichat.
- PACTON S., & CASALIS S., 2006, « L'utilisation d'informations morphologiques en production écrite rend-elle le cauchemar (d ?) des lettres muettes moins cauchemardesque ? », *Rééducation Orthophonique* 44, 225, pp.129-144.
- PACTON S., FAYOL M. & PERRUCHET P., 2005, «Children's Implicit Learning of Graphotactic and Morphological Regularities», *Child Development* 76, pp. 324-339.
- PACTON S., PERRUCHET P., FAYOL M., & CLEEREMANS A., 2001, «Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities», *Journal of Experimental Psychology* 130, pp. 401-426.
- PAIVIO A., 1971, *Imagery and verbal processes*, London, Holt, Rinehardt and Winston.
- PAIVIO A., & DESROCHERS A., 1981, «Mnemonic techniques in second language learning», *Journal of Educational Psychology* 73, 6, pp.780-795.
- PALMIERI T., 2015, *Étude comparative de l'administration militaire de l'Italie et de la France au Fezzan libyen. Un cas de modèle colonial en continuité (1930-1951)*, Thèse de doctorat (Thèse en cotutelle France-Italie), Université Aix-Marseille et Università di Pisa.
- PATRIS V., 1992, « Typologie des erreurs de lexique », *Enjeux* 26.
- PAVEAU M.-A., 2007, « Comment savoir les mots », *Les cahiers pédagogiques* 453.
- PELLAT J.-C., 2017, *La grammaire de l'enseignant*, Grevisse.
- PELLAT J.-C., & FONVIELLE S., 2016, *Le Grevisse de l'enseignant*, Magnard.
- PETIT G., 2000, « Construire les compétences lexicales », *Le français aujourd'hui* 131.
- PIAGET J., 1946, *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- PINON, C., 2017, « Corpus et langue arabe : un changement de paradigme », *Dossiers d'HEL* 11.
- PLANE S., 2005, « Les activités définitionnelles au service des apprentissages », *Repère* 125.126.



- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- REUTRE, Y., 2013, *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*, Septentrion, Les savoirs mieux.
- REY-DEBOVE J., 1984, « Le domaine de la morphologie lexicale », *Cahiers de lexicologie* 45, 2.
- REY A., 2011, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- ROBERT J.-M., 2004, « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *Études de linguistique appliquée* 4, 136, pp. 499-511.
- ROCHE M., et al. 2011, *Des unités morphologiques au lexique*, Paris, Hermès Lavoisier.
- ROSSI P., 1979, *La verte Libye de Qadhafi*, Paris, Hachette.
- SAÂDANE H., 2015, *Le traitement automatique de l'arabe dialectalisé : aspects méthodologiques et algorithmiques*, Thèse de doctorat. Grenoble Alpes.
- SANDON J.-M., 2004, « Le traitement de la finale du mot graphique par l'apprenti », *Lidil* 30, pp. 169-182.
- SANSAL B., 2016, *Gouverner au nom d'Allah. Islamisation et soif de pouvoir dans le monde arabe*, Paris, Éditions Gallimard.
- SÉNÉCHAL M., 2000, « Examen du lien entre la lecture des livres et le développement du vocabulaire dans l'enseignement préscolaire », *Enfance* 53, 2, pp. 169-186.
- SÉNÉCHAL M., BASQUE M.T., LECLAIRE T., 2006, « Morphological knowledge as Revealed in Children's spelling accuracy and reports of spelling strategies », *Journal of Experimental Child Psychology* 95, pp. 231–254.
- SHAHIN F., 2014, *La diglossie et son influence sur la production langagière arabe : Étude théorique et pratique à partir de copies d'examen et d'un extrait télévisé*, Thèse de doctorat, Paris 4.
- SHALLUF H., 1991, *Les relations internationales entre la Libye et la France*, Doctorat d'Etat, Université de Reims.
- SOUILAH E., 2018, « La difficile adaptation de la didactique convergente au contexte arabophone. Recherches en didactique des langues et des cultures », *Les cahiers de l'Acedle* 15, 15-1.
- SOURDEL D., 1918, *Histoire des arabes*, PUF, collection Que sais-je ? N° 1627.
- SPRENGER-CHAROLLES L., 1984, « Lexique / apprentissage / connaissances du monde », *Repères* 43.
- SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL L., & BÉCHENNEC D., 1997, « L'acquisition de la lecture et de l'écriture en Français : Etude longitudinale », in L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti (éds.), *L'acquisition de l'orthographe*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- STANKÉ B., FERLATTE M.-A., & GRANGER S., 2016, « Apprentissage avec erreurs et sans erreur de l'orthographe lexicale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, pp. 65-83.
- STOLZENBERG D., 2015, « Les langues orientales et les racines de l'orientalisme académique : une enquête préliminaire », *Dix-septième siècle* 3, 268, pp.409-426.
- SWANSON H. L., 1999, « Reading comprehension and working memory in skilled readers: Is the phonological loop more important than the executive system? », *Journal of Experimental Child Psychology* 72, 1–31.

- TAFT M., FORSTER K., 1976, « Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15, 6, pp. 607-620.
- TAMINE J., 1982, « Introduction à la morphologie, (suite) : La morphologie flexionnelle : le verbe », *L'information grammaticale* 13, pp. 42-46.
- Templeton S., 1991, « Teaching and learning the English spelling system: Reconceptualizing method and purpose », *The Elementary School Journal* 92, 2, p. 185-201.
- THIBAUT M.P., HELLOIN M.C., & LENFANT., 2003, *SaCaMo : savoir construire avec les morphèmes*, Mont Saint Aignan, Motus.
- TOMASELLO M., 2003, *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- TOURNIER N. & TOURNIER J., 2009, *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris, Ellipses Édition Marketing S.A.
- TRABANT J., 2005, « *Le Humboldt d'Henri Meschonnic* », in G., Dessons, S., Martin, P., MICHON, *Henri Meschonnic, La pensée et le poème*, Paris, Éditions In Press.
- TRABELSI S., -E., 2016, « Qui fait partie trahit : la lente émergence d'une Libye politique après la révolution », *Confluences Méditerranée* 98, 3, pp. 135-143.
- TROCHIM WMK., & DONNELLY J-P., 2001, *Research methods knowledge base*.
- TROUCHE L., EMIN V., FESSELIER Y., FONTANIEU G., GOASDOUE G., et al., 2014, « *Les recherches francophones en TICE dans le pourtour sud de la Méditerranée* », Réponse à l'appel d'offres de l'IFIC (Institut de la Francophonie pour l'ingénierie de la connaissance et la formation à distance). [Rapport de recherche] ENS Lyon ; Agence universitaire de la Francophonie ; IFIC. (Hal-01546659).
- TYLER A., NAGY W., 1990, « Use of derivational morphology during reading », *Cognition* 36.1.
- VAN DE BRUG J., 2006, *L'apprentissage des mots. Le rôle du contexte phrastique, du son et des images*, Mémoire non publié, Université d'Amsterdam.
- VAN DER LINDEN E., 2006, « Lexique mental et apprentissage des mots », *Revue française de linguistique appliquée*, 11, 1, pp. 33 - 44.
- VERHALLEN M., & SCHOONEN B., 1993, « Lexical Knowledge of Monolingual and Bilingual Children », *Applied Linguistics* 14, 4, pp. 344-363.
- VIROLI M., 2008, *La théorie de la société bien ordonnée chez Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Walter de Gruyter (6<sup>ème</sup> édition).
- VOS C. De., 2017, *Progrès de prononciation d'un groupe d'arabophones débutants avec l'approche SilentWay*, Mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes.
- VYGOTSKI, L., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Messidor.
- WODE H., 1981, *Learning a second language: an integrated view of language acquisition*, Tübingen, Gunter Narr.
- WOLF M., & STOODLEY C., 2008, *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*, Findaway World LLC.

#### Sources :

CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) : <http://www.cnrtl.fr/definition/sociolinguistique>. Consulté le 17/11/2019.

CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) :  
<http://www.cnrtl.fr/definition/mot>. Consulté le 15/01/2021.

Espacefrançais. Disponible sur [www.espacefrançais.com](http://www.espacefrançais.com) /Choquet, directrice de l'ICF à Tripoli, interviewée dans L'actualité francophone, consulté le 05/04/18.

Diplomatie.gouv.fr. Fiche\_Curie\_Libye\_2010.Colloque national sur « L'enseignement du français langue étrangère en Libye, organisé par l'Académie des Hautes Études et l'Institut Culturel français, les 8 et 9 novembre 2009. Disponible sur : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/>, consulté le 05/04/18.



## INDEX

## Index des auteurs

---

### A

Abdulaziz .....	38
Aitchison.....	259
Al ahmad .....	12
Al Ahmad .....	130, 131
Al Hajjar.....	80, 81
Alegria .....	155
Amiot.....	87
Ammar.....	135
Apothéloz .....	88, 98, 99, 103, 108, 114, 115, 239
Apothéloze .....	95
Apothèze .....	116
Arkoun.....	37
Armbach .....	157
Astolfi .....	222

---

### B

Baayen.....	153
Banegas .....	44
Basque.....	156, 222
Béchenec.....	94
Begin .....	158, 159, 160
Bégin .....	154, 155, 260
Belajouza .....	134
Benelimam .....	54
Bengailé.....	51
Benveniste.....	98
Bergeron.....	132, 284
Berthiaume.....	135
Bisquay .....	55
Blachère .....	82
Blanc.....	35
Blanchard .....	47
Blanchère .....	124
Bonnet.....	228
Boukadida.....	73, 137
Bouquiaux .....	118, 119
Bourdon-Larger .....	251
Bourguignon.....	217
Boutete.....	31
Bouttemont.....	53
Bramaud.....	221, 284
Bretegnier .....	16
Brunet .....	152
Bryant.....	155

---

### C

Calaque.....	219
Callaque.....	259
Cantineau .....	79, 80
Carlie .....	145
Carlier .....	102

Carlisle .....	13, 17, 146
Casalis .....	133, 156, 157, 159, 160
Cassar.....	155
Catach .....	132, 149, 154, 161, 163, 228
Cavalla.....	251, 252, 253, 254, 258, 261
Cellier .....	145, 146, 147, 148
Chapleau .....	223, 224, 225
Charles .....	231, 232, 233, 234, 235, 236
Chauvierre.....	34
Chen .....	81
Cleeremans .....	155
Coady .....	257
Cogis.....	228
Cohen.....	79, 80
Colé.....	17, 134, 157
Combettes .....	102
Corbière .....	20
Corbin .....	87, 93, 96, 234, 246
Corbin D. ....	93, 96
Corbin P. ....	96
Corder .....	222, 283
Crinon .....	230, 231
Cuq.....	211, 212, 213, 214, 215, 216, 251, 252
Cyr.....	211

---

### D

Dagnon.....	261
Daigle .....	260, 261
Dakhliia .....	67
Dal87, 92, 93, 242, 245, 246, 247, 250	
Dalle .....	54
Dao Huy Linh .....	100
Dardour.....	75, 76
Descomps.....	222
Desrochers.....	257
DHAYF .....	76
Dichy .....	35
Djalili-Marand .....	92
Donnelly.....	19
Dubois.....	93
Dumais .....	132
Dumasy .....	33
Dunoyer .....	243, 256

---

### E

Ehrlich .....	221
Elbro.....	157
El-Dahdeh .....	82
El-Rifai .....	51
Evans-Pritchard .....	39

---

**F**

Fayol.....	13, 130, 131, 132, 134, 143, 144, 145, 155, 173, 222, 225, 227, 228, 229, 288
Fejzo.....	23
Feldman.....	13
Ferguson.....	35, 36
Ferrand.....	135
Filiu.....	34
Florin.....	221, 284
Fontvielle.....	237, 238, 240, 244
Forster.....	136
Fradin.....	87, 106, 107, 152, 246, 283
François.....	220, 287
Frederic.....	42
Frith.....	155

---

**G**

Gagnon.....	260
Gaonach.....	13
Garabato.....	10
Gergaba.....	41
Gey.....	81
Giasson.....	147, 154, 158, 159, 160, 260
Girardet.....	55
Gledhill.....	97
Godard.....	23
Gombert.....	146, 155
Gonzalez.....	68
González.....	101
Goodwin.....	146
Goswami.....	155
Gougenheim.....	253
Grabar.....	153, 250
Grossmann.....	222, 261
Gruaz.....	107
Guespin.....	91

---

**H**

Haddad.....	32
Hammers.....	35
Hazan.....	52
Housen.....	134
Huberman.....	19
Huckin.....	257
Hulstijn.....	257
Huot.....	87, 88, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 108, 115

---

**I**

IBN-JINNI.....	76
----------------	----

---

**J**

Jaffre.....	130, 131, 132, 134
Jaffré.....	225, 227, 228, 229

John, C.E. & John, C.B. ....	120
------------------------------	-----

---

**K**

Kadhafi.....	34, 42, 44, 46, 55
Kail.....	40
Katz.....	17
Keune.....	153
Khadafi.....	45
Kis-Marck.....	10
Koshy.....	69
Kouloughli.....	78

---

**L**

Lafrance.....	51
Laparra.....	220
Laplante.....	23
Larcher.....	39
Larivière.....	20
Laufer.....	257
Leclair.....	156, 222
Lieury.....	146, 147, 256
Louis-ALEXANDRE.....	157
Lyster.....	157

---

**M**

Marc-Breton.....	13
Martinet.....	101, 155
Matthey.....	36
MATTHEY.....	35, 286
Mesfar.....	79
Miles.....	19
Miquel.....	38
Mitterand.....	114
Mohammed.....	37
Monastiri.....	45
Morsly.....	50
Mounin.....	60, 61, 91, 92, 105, 107, 317
Mousty.....	155
Musbah.....	46

---

**N**

Nagy.....	133
Nayestani.....	50
Neves.....	56
Neveu.....	100

---

**O**

Oxford.....	211, 281
-------------	----------

---

**P**

Pacton .....	155, 156, 158, 159, 160, 223
Paivio .....	257, 258
Palmieri .....	33
Palsgrave .....	253
Parisse .....	134
Parke .....	253
Patin .....	97
Patris .....	222
Paveau .....	207, 218, 219
Pellat .....	162, 237, 238, 240, 244
Perdue .....	134
Pérez .....	228
Perruchet .....	155
Petit .....	93, 223, 234, 287
Piaget .....	220
Plane .....	221
Plum-De-Vries .....	55
Polguère .....	221
Puren .....	213

---

**R**

Regiel .....	111
Regile .....	112, 113
Regile <i>et al.</i> .....	113
Reigel .....	258
Reuter .....	222
Rey .....	9, 13, 63, 98
Rey-Debove .....	9, 13, 63, 135
Riegel .....	24, 109, 132, 205
Riegle .....	100, 108
Robert .....	150, 151
Roche .....	105, 107
Rossi .....	47, 51
Royer .....	157

---

**S**

Saâdane .....	41
Saidane .....	75
Saint Laurent .....	154
Sandon .....	90
Sansal .....	67
Schoonen .....	257
Schouten-Van Parreren .....	258
Sénéchal .....	155, 156, 222
Shahin .....	36
Shalluf .....	51
SHALLUF .....	288
<i>Sībawayhi</i> .....	76
Siegel .....	228
Sopo .....	17
Souilah .....	41
Sourdel .....	35

Sprenger-Charolles .....	94, 219, 220, 228
St Pierre .....	146
Stanké .....	13
Stone .....	17
Stoodley .....	9, 10
Swanson .....	224

---

**T**

Taft .....	136
Tamine .....	104, 145
Templeton .....	229, 289
Thepaut .....	68
Thibault .....	50, 157
Tomasello .....	253
Tournier N., & Tournier J. ....	108
Tournier N., Tournier J. ....	102
Tournier, N & Tournier, J. ....	89
Tournier, N. & Tournier, J. ....	88
Tournier, N. & Tournier J. ....	116, 117
Tournier, N. et Tournier, J. ....	115
Trabant .....	93
Trabelsi .....	52
Treiman .....	155
Trochim .....	19
Trouche .....	47
Tyler .....	133

---

**U**

Ullmann .....	90, 91
---------------	--------

---

**V**

Valdois .....	155
Van De Brug .....	258
Van Der Linden .....	256, 259
Vansnick .....	222
Verhallen .....	257
Véronique .....	134
Viroli .....	31
Vygotski .....	219

---

**W**

Wode .....	134, 286
Wolf .....	9

---

**Z**

Zimina .....	97
Zweigenbaum .....	250, 285



## Table des figures

Figure 1:Les langues et leurs utilisations en Libye .....	42
Figure 2:Les chiffres arabes et la graphie indienne.....	69
Figure 3:Les consonnes de la langue arabe.....	71
Figure 4: Les voyelle brèves .....	72
Figure 5: Les voyelles Longues .....	73
Figure 6: Classification des consonnes en arabe.....	73
Figure 7 : Les phonèmes de l'arabe du point de vue articulatoire selon NUR AL HUDA (1992 : 154) : .	75
Figure 8:la nature des mots en arabe avec des exemples .....	84
Figure 9: Les principales caractéristiques du mot français .....	97
Figure 10 : Division de l'adverbe injustement en trois morphèmes selon Riegle et al. ....	100
Figure 11: Structure morphologique de l'unité lexicale (d'après Apothéloz [2002]).....	103
Figure 12: Les dimensions du lexème .....	106
Figure 13:Les principales structures de composition en français selon Riegelet al. (1994 :910).....	113
Figure 14:Les dix matrices lexicogénique du français d'après Tournier, N. & Tournier J. (2009 : 226)	117
Figure 15 : Modèle de décomposition prélexicale .....	135
Figure 16: Les classes grammaticales selon Pellat (2017) .....	162
Figure 17:La typologie des erreurs de CATCH (1980 : 288).....	165
Figure 18: La subdivision de la langue française .....	248

## Table des graphiques

Graphique 1: les résultats de la 1er tâche (La dérivation adjectivale (1)).....	180
Graphique 2: les résultats de la 2eme tâche (la dérivation nominale) .....	189
Graphique 3:les résultats de la 3eme tâche (la dérivation adverbiale (cas particulier)).....	195
Graphique 4:les résultats de la transformation à l'adjectif.....	197
Graphique 5: les résultats de la transformation au nom .....	197
Graphique 6: les résultats de la transformation à l'adverbe .....	198



## ANNEXES

Annexe n°1 : Curriculum de la Licence de langue française au département du français  
à Tripoli en Libye

**SEMESTRE 1**

**Nombre d'heures hebdomadaires : 28**

**Nombre total d'unités de valeur : 15**

<b>Nom du module</b>	<b>Expression écrite 1</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>A1/A2.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>15</b>
<b>Code</b>	<b>FR 102 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Connaissance de la graphie latine
<b>Objectif général</b>	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de copier et produire des mots et des énoncés brefs et simples.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Copier des mots isolés et des textes courts</li> <li>- Écrire sous la dictée des expressions connues</li> <li>- Écrire un message simple (bref message électronique, lettre personnelle)</li> <li>- Renseigner un questionnaire</li> </ul>
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Expression écrite 1</i> , Collection compétences, Clé International
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

<b>Nom du module</b>	<b>Lecture et compréhension écrite 1</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>A1/A2.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>15</b>
<b>Code</b>	<b>FR 104 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Connaissance de la graphie latine
<b>Objectif général</b>	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de <b>lire et comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples.</b>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.</li> <li>- Se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.</li> <li>- Comprendre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).</li> <li>- Comprendre l'idée générale de textes simples donnant des informations et de descriptions courtes et simples, surtout si elles contiennent des images qui facilitent la compréhension.</li> <li>- Comprendre des textes simples très courts</li> <li>- Comprendre des messages simples et courts, par exemple sur des cartes postales ou messages électroniques.</li> </ul>
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Compréhension écrite 1</i> , Collection compétences, Clé International Documents authentiques, semi-authentiques ou didactisés.

<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)
<b>Nom du module</b>	<b>Grammaire 1</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>A1/A2.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Unités de valeurs</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 101 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Sans objet
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant doit avoir un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre et utiliser des expressions familières ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire des besoins concrets (se présenter ou présenter quelqu'un)</li> <li>- Poser à une personne des questions la concernant (lieu d'habitation, relations, ce qui lui appartient...)</li> <li>- Répondre au même type de questions.</li> </ul>
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pronoms sujets</li> <li>- Le présent des verbes <i>avoir et être</i> et des verbes réguliers</li> <li>- Le genre des adjectifs</li> <li>- Les articles</li> <li>- Le pluriel des noms et des adjectifs</li> <li>- Les phrases interrogatives</li> <li>- La négation</li> <li>- Les pronoms personnels COD</li> <li>- Le passé composé</li> <li>- Démonstratifs et possessifs</li> <li>- Les prépositions</li> <li>- La comparaison</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Manuel Méthode FLE cahier d'exercices</i>
<b>Evaluation</b>	Évaluation écrite

<b>Nom du module</b>	<b>Compréhension orale 1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unités de valeur</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 110 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Sans objet
<b>Objectif général</b>	L'acquisition de stratégies d'écoute.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	À la fin du semestre l'étudiant est capable de : Comprendre les nombres, les quantités et les heures. Comprendre les consignes de la classe. Comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. Comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<b>Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 1. Michèle Barféty et Patricia Beaujourn. Clé International.</b> Documents sonores authentiques (site de radio France internationale ) Rfi. Fr.
<b>Evaluation</b>	Évaluation orale

<b>Nom du module</b>	<b>Expression orale 1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unités de valeur</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 103 A</b>
<b>Pré-requis</b>	sans objet
<b>Objectif général</b>	L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans des situations de communication
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<p>A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : Réciter l'alphabet en entier et de réciter un texte à mémoriser.</p> <p>de produire des expressions simples sur les gens et les choses.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'il aime ou pas par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.</li> <li>- Se décrire et décrire ce qu'il fait ainsi que son lieu d'habitation.</li> <li>- Décrire <b>une histoire</b> ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux , l'expérience professionnelle ou scolaire</li> <li>- Interagir de façon très simple, mais la communication dépend totalement de la répétition, avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.</li> </ul>
<b>Contenus</b>	<p>Se présenter / s'informer sur l'identité de l'autre / saluer /prendre congé/demander et donner des informations personnelles /parler de ses passions / indiquer ses goûts/ parler de sa ville/ nommer et localiser des lieux en ville/ comprendre et</p> <p>indique un itinéraire simple/ parler de ses activités/ remercier /dire le temps qu'il fait/ proposer, accepter, refuser une sortie/ inviter / parler de ses habitudes quotidiennes et de son emploi du temps habituel/parler de ses projets/ raconter des événements passés/ demander et donner des nouvelles sur quelqu'un / parler de sa famille. Evoquer des événements passés. Décrire physiquement une personne / parler des saisons/ exprimer ses sensations, perceptions et sentiments/présenter et caractériser des lieux/ parler de ses loisirs/ parler de ses goûts alimentaires / composer un menu/ donner une appréciation positive ou négative (vêtements- personnes)/ caractériser un objet, indiquer sa fonction/faire des achats de consommation courante / caractériser des produits élémentaires / exprimer une restriction/ commander , exprimer sa satisfaction ou son mécontentement au restaurant/ évoquer des souvenirs / comparer une situation actuelle à une situation ancienne / décrire un logement et des transformations/ situer un événement dans le temps/ identifier des différences de comportements /exprimer des interdictions et des recommandations.</p>
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Phonétique 1</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>A1/A2.1</b>

<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 105 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Connaissance de la graphie latine
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de distinguer et d'opposer les voyelles orales du français standard.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	Exercices de correction phonétique portant sur l'opposition des voyelles suivantes : [x] et [y] [y] et [u] [i] et [e] [e] et [ø] [ø] et [o] [e] et [ɛ] [ø] et [œ] [o] ouvert et fermé
<b>Supports d'apprentissage</b>	Pierre Léon, Prononciation du français standard, Didier Phonétique progressive du français, Clé international. La phonétique aujourd'hui, PUG
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

## SEMESTRE 2

Nombre d'heures hebdomadaires :

28 Nombre total d'unités de valeur : 15

<b>Nom du module</b>	<b>Expression écrite 2</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>A2+</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 102 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 1 + Expression écrite 1 + Grammaire 1
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable <b>d'écrire des énoncés simples et brefs.</b>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- relater des événements, des expériences en produisant de manière autonome des phrases reliées entre elles.</li> <li>- décrire un événement, une activité passée, une expérience. personnelle ou imaginée.</li> <li>- écrire un court poème.</li> <li>- écrire un texte de type injonctif</li> </ul>
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Expression écrite 1</i> , Collection compétences, Clé International
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

<b>Nom du module</b>	<b>Lecture et compréhension écrites 2</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>A2+</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 104 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 1 + Lecture et Compréhension écrites 1 + Grammaire 1
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de <b>lire et comprendre un texte de type injonctif</b>



<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- trouver une information particulière prévisible dans des documents courants (publicité, prospectus, menus, horaires, etc.)</li> <li>- comprendre des lettres personnelles courtes et simples</li> <li>- comprendre un récit court et simple relatant un événement passé</li> <li>- Identifier un texte injonctif, repérer le thème général du texte, comprendre le but du document, identifier le public visé</li> </ul>
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Compréhension écrite 2</i> , Clé International : Unité 2 Documents authentiques, semi-authentiques ou didactisés.
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

<b>Nom du module</b>	<b>Grammaire 2</b>
<b>Niveau CERCL</b>	<b>A2+</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 101 B</b>
<b>Pré-requis</b>	<b>Français général 1 + Grammaire 1</b>
<b>Objectif général</b>	<b>A la fin du cours, l'étudiant sera capable d'utiliser des structures grammaticales simples correctement, tout en commettant encore des erreurs élémentaires.</b>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<b>A la fin du cours, l'étudiant sera capable d'utiliser des structures adéquates simples pour décrire sa formation, son environnement immédiat et pour évoquer des sujets familiers et habituels ou qui correspondent à des besoins immédiats.</b>
<b>Contenus</b>	les pronoms personnels COI les compléments de temps : il y a, depuis le futur proche les pronoms relatifs les pronoms démonstratifs les verbes pronominaux l'impératif les tournures impersonnelles le passé récent les superlatifs le futur simple l'imparfait les pronoms y et en
<b>Supports d'apprentissage</b>	<b>Cahier d'activité du manuel FLE Grammaire Progressive du Français/ niveau débutant Pour l'évaluation : Grammaire / Tests CLE</b>
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Compréhension orale 2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 110 B</b>
<b>Pré requis</b>	<b>Français général 1 + Compréhension orale 1</b>

<b>Objectif général</b>	L'acquisition de stratégies d'écoute.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<p>Etre capable de : comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate ( par exemple , information personnelle et familiale de base , achats , géographie ,emploi).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre assez pour répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.</li> <li>- Identifier le sujet d'une discussion en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.</li> <li>- Saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs , simples et claires</li> <li>.</li> <li>- Comprendre les indications simples.</li> <li>- Comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible , si le débit est lent et la langue clairement articulée.</li> </ul>
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<p><b>Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale . Niveau 1 . Michèle Barféty et Patricia Beaujourn. Clé International</b></p> <p>Documents sonores authentiques ( site de radio France internationale ) Rfi. Fr.</p>
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Expression orale 2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 103 B</b>
<b>Pré-requis Sortie</b>	Français général 1 + Expression orale 1
<b>Objectif général</b>	
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées, et des expériences personnelles. Décrire et comparer brièvement dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant. Expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît.</li> <li>-Décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Décrire les gens , lieux et choses en termes simples.</li> <li>-Faire de très brèves annonces préparées avec un contenu préalable et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour les auditeurs attentifs.</li> <li>-Faire un <b>bref exposé</b> préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes.</li> <li>-Faire face à un nombre limité de questions simples et directes. Faire un bref exposé élémentaire, répété sur un sujet familier. Répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à conditions de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler une réponse.</li> <li>-Gérer des échanges de type social très courts</li> </ul>
<b>Contenus</b>	<p>Raconter une rencontre – décrire une personne (caractère , défaut , qualité) – raconter une expérience professionnelle – parler de ses activités professionnelle - parler d'un pays et de ses habitants- parler de son lieu de vie et justifier ses choix- témoigner d'un événement- exprimer des appréciations – exprimer des souhaits et des espoirs- présenter un projet- donner son avis – exprimer la cause et la conséquence – rapporter des paroles- prendre position exprimer une opinion- se plaindre -</p>

<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Phonétique 2</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>A2+</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 105 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Phonétique 1
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de distinguer et d'opposer les voyelles orales et quelques consonnes du français standard.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	Exercices de correction phonétique portant sur l'opposition des voyelles suivantes : [a] et [ā] [o] et [ō] [œ] et [ ] fleur / chacun [e] et [ ] père / matin [ā] et [ō] [ ] et [ ] brin / brun [n] et [ ] noir / vigne [b] et [p] [v] et [f]
<b>Supports d'apprentissage</b>	Pierre Léon, Prononciation du français standard, Didier Phonétique progressive du français, Clé international. La phonétique aujourd'hui, PUG
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

### SEMESTRE 3

**Nombre d'heures hebdomadaires :**

**30 Nombre total d'unités de valeur : 16**

<b>Nom du module</b>	<b>Compréhension et Expression écrites 1</b>
<b>Niveau CERCL</b>	<b>B1.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 202 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 2 + Lecture et Compréhension écrites 2 + Expression écrite 2
<b>Objectif général</b>	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de <b>comprendre et produire un texte de type descriptif.</b>

<b>Objectifs d'apprentissage</b>	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Repérer les éléments d'un texte descriptif</b> : identifier les parties décrites de l'objet, repérer la position spatiale de l'objet, repérer les caractéristiques de l'objet, repérer la fonction de l'objet, repérer les changements éventuels et/ou subis par l'objet, repérer la structure logique du texte.</li> <li>- <b>Répondre à un QCM portant sur un texte descriptif</b> de longueur moyenne non littéraire</li> <li>- <b>Produire un texte descriptif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Restituer une information avec ses propres mots</li> <li>- Prendre des notes sous forme d'une liste de points</li> <li>- Rédiger un courrier personnel</li> <li>- Rendre compte de faits, d'expériences et d'événements dans un texte articulé et cohérent</li> <li>- Comparer deux époques</li> </ul> </li> </ul>
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Compréhension écrite 2, Clé International : Unité 2</i>
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Grammaire 3</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>B1.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 201 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 2 + Grammaire 2
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable <b>de maîtriser les structures de la phrase simple.</b>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le subjonctif</li> <li>- l'impératif des verbes pronominaux</li> <li>- l'interrogation indirecte</li> <li>- l'imparfait et le passé composé (suite)</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	Cahier d'exercices du manuel de français général <i>Grammaire Progressive du Français/ niveau débutant</i> (avec 400 exercices). Pour l'évaluation <i>Grammaire/TestsCLE</i>
<b>Evaluation</b>	
<b>Nom du module</b>	<b>Découverte de la littérature</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>B1.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 204 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 2 + Lecture et Compréhension écrites 2
<b>Objectif général</b>	Se familiariser avec la lecture en langue étrangère
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- lire et comprendre un texte littéraire descriptif court et simple</li> <li>- mémoriser des poèmes courts et simples</li> <li>- reconnaître quelques noms d'auteurs français</li> </ul>

<b>Contenus</b>	récits courts, poèmes, ...
<b>Supports d'apprentissage</b>	Textes choisis par l'enseignant
<b>Évaluation</b>	2 examens partiels écrits et oraux + examen final écrit et oral

<b>Nom du module</b>	<b>Compréhension et expression orales 1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 203 A</b>
<b>Pré requis</b>	Français général 2 + Expression orale 1 + Compréhension orale 1
<b>Objectif général</b>	
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<p><b>Compréhension :</b>  Etre capable de : comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement en classe.  Suivre les points principaux d'une discussion se déroulant en sa présence , à condition que la langue soit standard et clairement articulée.  Suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers.  Comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples sur un sujet familier , si le débit est assez lent et la langue relativement articulée.</p> <p><b>Expression :</b>  Mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comma une succession linéaire de points.  -Faire une <b>description</b> directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt.  -Rapporter assez couramment une narration ou une description simple sous forme d'une suite de points. Relater en détails ses expériences en décrivant ses sentiments et ses propres réactions. Relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident. Raconter l'intrigue d'un film et décrire ses propres réactions.  -Décrire un rêve un espoir ou une ambition.  -Décrire un événement réel ou imaginaire.  -Raconter une histoire.  - interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant</p>
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler de soi (sa formation, son présent, ses passe-temps, ses projets)</li> <li>- Raconter en détail une expérience, un film, un livre</li> <li>- Exprimer des sentiments</li> <li>- Exprimer son point de vue, son intérêt, ses volontés, parler des préférences,</li> <li>- porter un jugement</li> <li>- Interagir dans une situation problématique : exprimer son accord, des réserves,</li> <li>- l'obligation, sa surprise, son incrédulité, approuver, désapprouver, reprocher,</li> <li>- protester, se justifier, se plaindre, demander un service</li> <li>- Donner un conseil, des instructions</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<p><b>Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale . Niveau 2 . Michèle Barféty et Patricia Beaujoui. Clé International.</b></p> <p>Documents sonores authentiques ( site de radio France internationale )  Rfi. Fr.</p>
<b>Evaluation</b>	

Nom du module	Phonétique 3
Niveau CERCRL	B1.1
Volume horaire total	24 heures
Unité(s) de valeurs	1
Code	FR 205 A
Pré-requis	Phonétique 2
Objectif général	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de <b>maîtriser le rythme et l'intonation de la phrase française.</b>
Objectifs d'apprentissage	
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les phrases affirmative et négative</li> <li>- Les phrases interrogatives et interro-négatives</li> <li>- Les phrases exclamatives</li> <li>- Les phrases impératives</li> </ul>
Supports d'apprentissage	Pierre Léon, Prononciation du français standard, Didier Phonétique progressive du français, Clé international. La phonétique aujourd'hui, PUG
Evaluation	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

#### SEMESTRE 4

Nombre d'heures hebdomadaires :

**30** Nombre total d'unités de valeur : **16**

Nom du module	Compréhension et Expression écrites 2
Niveau CERCL	B1.2
Volume horaire total	48 heures
Nombre d'UV	2
Code	FR 202 B
Pré-requis	Français général 3 + Compréhension et Expression écrites 1 + Grammaire 3
Objectif général	A la fin du cours, l'étudiant sera capable <b>de comprendre et produire un texte de type narratif</b>
Objectifs d'apprentissage	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Repérer les éléments constitutifs d'un texte narratif</b> (repérer les événements dans l'espace temps, repérer la chronologie du texte, repérer les personnes ou les personnages et leurs caractéristiques, repérer les événements, les actions et les intentions, repérer la structure logique du texte)</li> <li>- <b>Répondre à un QCM portant sur un texte de type narratif</b> de longueur moyenne non littéraire</li> <li>- <b>Ecrire un texte descriptif cohérent</b> de longueur moyenne</li> </ul>
Contenus	
Supports d'apprentissage	Compréhension écrite 2, Clé International : unité 4 L'exercisier : manuel d'expression française, PUG
Evaluation	

Nom du module	Grammaire 4
Niveau CECRL	B1.2
Volume horaire total	48 heures
Nombre d'UV	2
Code	FR 201 B
Pré-requis	Français général 3 + Grammaire 3
Objectif général	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de

<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les pronoms relatifs</li> <li>- la voix passive</li> <li>- l'accord des participes passés</li> <li>- le conditionnel</li> <li>- le plus que parfait</li> <li>- le gérondif</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Grammaire Progressive du français / niveau intermédiaire (avec 400 exercices)</i>
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Texte et genres littéraires</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>B1.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 201 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 3 + Compréhension et expression écrites 1+ découverte de la littérature
<b>Objectif général</b>	Se familiariser avec les techniques de la lecture de différents textes littéraires
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<p><b>A la fin du cours, l'étudiant sera capable de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître les outils et les techniques qui facilitent l'accès au sens global d'un texte littéraire rédigé en français facile</li> <li>- identifier les différents genres littéraires</li> <li>- mémoriser des poèmes plus longs mais toujours simples</li> <li>- dégager l'essentiel d'un texte littéraire assez simple</li> </ul> <p><b>donner son avis sur un texte littéraire lu (sentiments et impressions)</b></p>
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les pronoms relatifs</li> <li>- la voix passive</li> <li>- l'accord des participes passés</li> <li>- le conditionnel</li> <li>- le plus que parfait</li> <li>- le gérondif</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Découverte, Clé international (35 titres)</i>
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels écrits et oraux + examen final écrit et oral

<b>Nom du module</b>	<b>Compréhension et expression orales</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'unités de valeur</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 203 B</b>
<b>Pré requis</b>	<b>Français général 3 + Compréhension et expression orales 3</b>
<b>Objectif général</b>	

<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<p><b>Compréhension :</b>  Etre capable de : comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail , à condition que l'articulation soit claire et l'accent court.</p> <p>Suivre une conférence ou un exposé dans son domaine , à condition que le sujet soit familier et la présentation directe , simple, et clairement structurée.</p> <p>Comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée.</p> <p><b>Expression :</b>  - Faire un <b>exposé simple</b> et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Gérer les questions qui suivent mais peut devoir répéter si le débit était rapide.  - Développer une présentation ou une <b>description</b> soulignant les points importants et les détails pertinents.  Exploiter une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage.  - Aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier.</p>
<b>Contenus</b>	<p>Rapporter une conversation  Monologue suivi  Faire des exposés sur son pays, un fait de société, un événement historique  Présenter une biographie  Défendre brièvement un point de vue</p>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<p><b>Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 2. Michèle Barféty et Patricia Beaujourn. Clé International</b>  Documents sonores authentiques (site de radio France internationale)  Rfi. Fr.</p>
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Phonétique 4</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B1.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 205 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Phonétique 3
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de <b>distinguer entre les consonnes et les voyelles dans le système écrit et parlé.</b>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les sons et les signes</li> <li>- Les voyelles orales</li> <li>- Les voyelles nasales</li> <li>- Les semi-voyelles</li> <li>- Les consonnes (en particulier les consonnes suivantes : [b] et [p]; [v] et [f]; n nasal et médio-palatal</li> <li>- Reprises des exercices de correction phonétique portant sur les oppositions vus durant les 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> semestres.</li> <li>- Le e caduque / le e muet</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	Pierre Léon, Prononciation du français standard, Didier Phonétique progressive du français, Clé international. La phonétique aujourd'hui, PUG
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)



## SEMESTRE 5

Nombre d'heures hebdomadaires :

26 Nombre total d'unités de valeur : 13

Nom du module	Compréhension et Expression écrites 3
Niveau CERCL	B1.3
Volume horaire total	48
Nombre d'UV	2
Code	FR 301 A
Pré-requis	Français général 4 + Compréhension et Expression écrites 2 + Grammaire 4
Objectif général	A la fin du cours, l'étudiant sera capable <b>de comprendre et produire un texte de type explicatif</b> .
Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Repérer les éléments constitutifs d'un texte explicatif</b> (repérer la problématique, les causes, les conséquences, les solutions proposées, les hypothèses émises, repérer le ton de l'auteur, repérer la structure logique du texte).</li><li>- <b>Répondre à un QCM portant sur un texte de type explicatif</b></li><li>- <b>Ecrire un texte explicatif cohérent</b> de longueur moyenne</li></ul>
Contenus	
Supports d'apprentissage	Compréhension écrite 2, Clé international : Unité 3 L'exercisier : manuel d'expression française, PUG
Evaluation	

Nom du module	Grammaire 5
Niveau CECRL	B1.3
Volume horaire total	48 heures
Nombre d'UV	2
Code	FR 300 A
Pré-requis	Français général 4 + Grammaire 4
Objectif général	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de
Objectifs d'apprentissage	
Contenus	<ul style="list-style-type: none"><li>- Les modes et temps verbaux (révision)</li><li>- La concordance des temps</li><li>- L'accord du participe passé</li><li>- La construction pronominale (suite)</li><li>- La voix active et passive (suite)</li><li>- L'impersonnel</li></ul>
Supports d'apprentissage	<i>Grammaire Progressive du français / niveau intermédiaire</i> (avec 400 exercices)
Evaluation	

Nom du module	Compréhension et Expression orales 3
Volume horaire total	48 heures
Nombre d'UV	2
Code	FR 304 A
Pré requis	Français général 4 + Compréhension et Expression orales 2
Objectif général	L'acquisition de stratégies d'écoute.
Objectifs d'apprentissage	<p><b>Compréhension :</b>  Suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le point général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.  Comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation.  Saisir avec un certain effort, une grande partie de ce qui est dit en sa présence.  Comprendre des annonces et des messages courants sur des sujets concrets et abstraits s'ils sont en langues standard et émis à un débit normal.  Comprendre la plupart des documents radiodiffusés en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton etc., du locuteur.</p> <p><b>Production :</b>  -Faire une <b>description</b> claire et détaillée d'une gamme de sujets en développant méthodiquement une <b>argumentation</b> en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents.  - communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers ou non en relation avec ses centres d'intérêts.  - échanger, vérifier et confirmer des informations.  - exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.  -Développer une <b>argumentation</b> suffisamment claire laquelle peut être comprise sans difficulté la plus part de temps.</p>
Contenus	
Supports d'apprentissage	<b>Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 2. Michèle Barféty et Patricia Beaujouin. Clé International</b> Documents sonores authentiques ( site de radio France internationale ) Rfi. Fr.
Evaluation	

Nom du module	Littérature 1
Niveau CERCL	B1.3
Volume horaire total	48 heures
Nombre d'UV	2
Code	FR 303 A
Pré-requis	Français général 4 + Compréhension et Expression écrites 2 + textes et genres littéraires
Objectif général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se familiariser avec la lecture de textes littéraire à difficulté moyenne</li> <li>- Connaître quelques outils de l'analyse littéraire</li> </ul>
Objectifs d'apprentissage	<p><b>A la fin du cours, l'étudiant sera capable de :</b>  -lire et comprendre des textes littéraires plus longs mais rédigés dans une langue courante  - s'entraîner à l'analyse de textes littéraire à difficulté moyenne  - acquérir des stratégies de lecture ( prendre des notes, dégager une problématiques, faire des hypothèses, argumenter, etc.)</p>
Contenus	

Supports d'apprentissage	<i>Littérature progressive du Français : Avec 600 activités, niveau intermédiaire</i>
Evaluation	examen partiel écrit + exposé oral + examen final écrit et oral

Nom du module	Phonétique 5
Niveau CERCRL	B1.3
Volume horaire total	24 heures
Unité(s) de valeurs	1
Code	FR 306 A
Pré-requis	Phonétique 4
Objectif général	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de <b>faire des exercices de transcription phonétique en se basant sur une lecture modèle ou un enregistrement sonore.</b>
Objectifs d'apprentissage	
Contenus	
Supports d'apprentissage	Textes lus ou supports sonores.
Evaluation	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

## SEMESTRE 6

Nombre d'heures hebdomadaires : 30

26 Nombre total d'unités de valeur : 15

Nom du module	Compréhension et Expression écrites 4
Niveau CERCL	B2.1
Volume horaire total	48 heures
Nombre d'UV	2
Code	FR 301 B
Pré-requis	Français général 5 + Compréhension et Expression écrites 5 + Grammaire 5
Objectif général	A la fin du cours, l'étudiant sera capable <b>de comprendre et produire un texte de type argumentatif.</b>
Objectifs d'apprentissage	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Repérer les éléments constitutifs d'un texte argumentatif</b> : repérer la problématique, l'opinion de l'auteur, les arguments avancés (avantages et inconvénients), repérer les explications, les oppositions et les concessions, repérer les exemples, repérer la structure logique du texte, repérer le ton de l'auteur dans ses valeurs explicites.</li> <li>- <b>Répondre à un QCM portant sur un texte de type argumentatif</b> de longueur moyenne non littéraire</li> <li>- <b>Ecrire un texte argumentatif</b> cohérent de longueur moyenne : il sera capable de mettre en œuvre une logique de texte argumentatif, d'introduire une problématique, de donner son opinion et de présenter brièvement des opinions pour/contre.</li> </ul>
Contenus	
Supports d'apprentissage	Compréhension écrite 2, Clé international : Unité 5 L'exercisier : manuel d'expression française, PUG
Evaluation	

Nom du module	Syntaxe 1
Niveau CECRL	B2.1
Volume horaire total	48 heures
Nombre d'UV	2

<b>Code</b>	<b>FR 300 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 5 + Grammaire 5
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de d'utiliser de manière plus automatique les règles grammaticales et syntaxiques apprises
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les verbes transitifs et intransitifs</li> <li>- Le discours rapporté</li> <li>- La phrase simple et complexe</li> <li>- Les connecteurs syntaxiques</li> <li>- Les différents types de phrases, les relations logico-temporelles et la grammaire</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Grammaire Progressive du français / niveau avancé (avec 400 exercices)</i>
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Compréhension et Expression orales 4</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 304 B</b>
<b>Pré requis</b>	Français général 5 + Compréhension et Expression orales 4
<b>Objectif général</b>	
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<p><b>Compréhension :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre une langue standard en directe ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers .</li> <li>- Suivre une conversation animée entre locuteurs natifs.</li> <li>- Comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale , professionnelle, ou universitaire et France le point de vue et l'attitude du locuteur , ainsi que le contenu informatif.</li> </ul> <p><b>Production :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents.</li> <li>-Enchaîner des arguments avec logique.</li> <li>- Expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.</li> </ul>
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<p><b>Méthode de FLE+ manuel de compréhension orale. Niveau 2. Michèle Barféty et Patricia Beaujouin. Clé International</b></p> <p>Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.</p>

<b>Nom du module</b>	<b>Littérature 2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 303 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 5 + Compréhension et Expression écrites 3 + Littérature 1
<b>Objectif général</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir le côté esthétique de la langue par la lecture et la compréhension de textes littéraires assez complexes.</li> <li>- Se familiariser avec les méthodes du commentaire composé</li> </ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<p><b>A la fin du cours, l'étudiant sera capable de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-lire et comprendre des textes littéraires plus longs et assez complexes</li> <li>- identifier quelques figures de style</li> <li>- reconnaître les particularités du registre littéraire</li> <li>-raconter l'histoire d'un récit lu ou d'un film (roman ou pièces de théâtre portés à l'écran)</li> <li>- rédiger un commentaire composé portant sur un texte littéraire</li> </ul>

<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Littérature progressive du Français : Avec 600 activités, niveau intermédiaire</i>
<b>Evaluation</b>	Examen partiel écrit + exposé oral + examen final écrit et oral

<b>Nom du module</b>	<b>Méthodologie de la recherche 1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 307 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général B1.3 + Techniques de l'écrit B1.3
<b>Objectif général</b>	Identifier la pertinence de l'activité de recherche en sciences humaines et les outils nécessaires à sa réalisation
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- se familiariser avec les différentes ressources de la documentation</li> <li>- manipuler efficacement un dictionnaire unilingue (<i>Le Nouveau Petit Robert</i>)</li> <li>- préparer un exposé et le présenter oralement</li> <li>- se familiariser avec le travail en équipe</li> </ul>
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définitions générales : méthode, recherche, exposé ; mémoire, etc.</li> <li>- définir les notions de science, de sciences humaines, de chercheur et d'esprit scientifique</li> <li>- L'utilisation du dictionnaire unilingue : étude des signes et des abréviations conventionnels / exercices d'application</li> <li>- les synonymes, les antonymes ; les mots polysémiques et monosémiques (exemple : démarche, projet, faire ...)</li> <li>- les sources de documentation : livres , encyclopédies, dictionnaires, périodiques, web, publications officielles , etc.</li> <li>- les systèmes de classification des documents à consulter</li> <li>- Structure générale d'un exposé (remarques générales sur la rédaction de l'introduction, le développement et la conclusion)</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GUIDERE (Mathieu), <i>Méthodologie de la recherche</i>, Paris : ellipses, 2004.</li> <li>- <i>Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française</i>, Paris : éd. Dictionnaires Le Robert, 2009.</li> </ul>
<b>Evaluation</b>	Examen partiel + exposés + examen final

<b>Nom du module</b>	<b>Phonétique 6</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B2.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 306 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Phonétique 5
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de maîtriser les aspects théoriques fondamentaux de la phonétique française.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	

<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction : de la linguistique à la phonétique, en se basant sur la théorie saussurienne (signifié / signifiant)</li> <li>- Définition de la phonétique</li> <li>- La phonétique articulatoire (physiologique)</li> <li>- L'appareil phonatoire et ses composants</li> <li>- Les points d'articulation</li> <li>- Les modes d'articulation</li> <li>- Le système phonologique des sons du français standard</li> <li>- La phonétique acoustique (physique)</li> <li>- Qu'est-ce que la phonématique ?</li> <li>- Quelques définitions en rapport avec les sujets traités</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	Georges Mounin, <i>Dictionnaire de linguistique</i> , Larousse Christian Baylon, Paul Fabre, <i>Initiation à la linguistique</i> , Nathan, 1979.
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

<b>Nom du module</b>	<b>Initiation à la linguistique</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B2.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 308 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Grammaire 5
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de maîtriser les concepts fondateurs de la linguistique et sa terminologie.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir la structure de la phrase simple</li> <li>- Connaître les verbes du point de vue de leur transitivité</li> </ul>
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définition générale de la linguistique</li> <li>- Qu'est-ce qu'une structure</li> <li>- La structure de la phrase simple</li> <li>- La transitivité : verbes transitifs directs, indirects et intransitifs</li> <li>- La construction verbale et les prépositions</li> <li>- Le circuit de la parole : émetteur-message-récepteur</li> <li>- Le signe linguistique et ses composantes (signifiant/signifié)</li> <li>- Les caractéristiques du signe linguistique</li> <li>- Le langage et la langue / la langue et la parole</li> <li>- Langue vivante / langue morte</li> <li>- Les principales familles de langues</li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	F. de Saussure, <i>Cours de linguistique générale</i> . G. Mounin, <i>Clés pour la linguistique</i> .
<b>Evaluation</b>	Travaux en classe ou devoirs, 2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

<b>Nom du module</b>	<b>Initiation à la traduction</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B2.1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 305 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 5 + Grammaire 5
<b>Objectif général</b>	Familiarisation et entraînement à la traduction (version)
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

**SEMESTRE 7****Nombre d'heures hebdomadaires : 28****26 Nombre total d'unités de valeur : 15**

<b>Nom du module</b>	<b>Techniques de l'écrit 1</b>
<b>Niveau CERCL</b>	<b>B2.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 401 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 6 + Compréhension et Expression écrites 6 + Syntaxe 1
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : -produire un compte-rendu (d'un film ou d'un livre) -produire une synthèse de documents
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Syntaxe 2</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>B2.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 400 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 6 + Syntaxe 2
<b>Objectif général</b>	être capable de s'exprimer clairement et d'une manière plus détaillée en utilisant des phrases plus longues à propos de sujets relatifs à ses domaines d'intérêt.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	L'analyse logique les structures linguistiques complexes étudiées à travers des textes variées.
<b>Supports d'apprentissage</b>	La phrase complexe.  De l'analyse logique à l'analyse structurale ;
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Traduction 1</b>
<b>Niveau CERCL</b>	<b>B2.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 405 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 6 + Syntaxe 1 + Initiation à la traduction
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant devra maîtriser les techniques de la traduction (version)
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	Version (français-arabe)
<b>Supports d'apprentissage</b>	

**Parcours « Enseignement »**

<b>Nom du module</b>	<b>Linguistique 1</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B2.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 308 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Initiation à la linguistique + syntaxe 1 + phonétique 6
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de <b>maîtriser les concepts fondateurs de la linguistique, se familiariser aux sciences connexes, comprendre et analyser les énoncés en se basant sur les rapports paradigmatiques et syntagmatiques.</b>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la structuration d'une phrase</li> <li>- Identifier les énoncés et leurs types</li> <li>- Analyser ces énoncés en se basant sur les rapports paradigmatiques et syntagmatiques</li> </ul>
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La linguistique : rappel</li> <li>- <b>La linguistique générale et la linguistique appliquée</b></li> <li>- <b>Les sciences connexes :</b></li> <li>- <b>La phonétique</b> (la prosodie, l'intonation, l'accent et les tons)</li> <li>- <b>La syntaxe</b> (le rôle des sémantèmes)</li> <li>- Un aperçu général de <b>la stylistique</b></li> <li>- <b>La syntaxe structurale</b></li> <li>- <b>La théorie des syntagmes</b> (nominal, verbal, adjectival, prépositionnel, adverbial)</li> <li>- <b>Les rapports paradigmatiques et syntagmatiques</b></li> </ul>
<b>Supports d'apprentissage</b>	Lyons, <i>Linguistique générale</i> . A. Martinet, <i>Eléments de linguistique générale</i>
<b>Evaluation</b>	Exercices en classe, 2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

<b>Nom du module</b>	<b>Initiation à la didactique du FLE 1</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Unités de valeurs</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 410 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 6 + initiation à la linguistique
<b>Objectif général</b>	S'initier à la didactique du FLE.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin de ce semestre, l'étudiant sera capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir et illustrer les principaux concepts de la didactique du FLE.</li> <li>- Comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage et l'acquisition.</li> <li>- Comprendre l'évolution de la méthodologie du FLE.</li> </ul>
<b>Contenus</b>	<p><b>1- Définition des principaux concepts didactique</b> et en particulier : didactique, pédagogie, enseignement, apprentissage.</p> <p>- Puis : langue vivante, langue maternelle, langue étrangère, langue seconde.</p> <p><b>2- Méthodologies et méthodes en FLE :</b> La présentation sera accentuée sur les approches contemporaines de la didactique du FLE (<i>communicatives et actionnelles</i>) et leurs outils de référence (le niveau seuil et le cadre européen commun de référence pour les langues)</p> <p><b>3- les différentes théories d'apprentissage.</b></p>



<b>Supports d'apprentissage</b>	<p>CUQ (J.-P.) GRUCA, I., 2003 : <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Presses Universitaires de Grenoble</p> <p>CUQ (J.-P.) (dir) 2003 : <i>Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Asdifle, CLE International</p> <p>BERARD (E.) : <i>L'approche communicative : théorie et pratiques</i>, Paris, CLE International.</p> <p>CYR (P.) 1998 : <i>Les stratégies d'apprentissage</i>, CLE International.</p> <p>COSTE (D.) et al.</p>
---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Parcours « Français professionnel »

<b>Nom du module</b>	<b>Français professionnel 1 B2.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Unités de valeur</b>	<b>3</b>
<b>Code</b>	<b>FR 411 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 6 + Syntaxe1 + utilisation de l'outil informatique
<b>Objectif général</b>	acquérir des savoir-faire langagiers et communicatifs nécessaires dans l'activité professionnelle en milieu francophone
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable d'utiliser efficacement le français à l'oral et à l'écrit dans les principales situations de communication professionnelle (tourisme et affaires) et de le rendre opérationnel dans les fonctions relationnelles, administratives et commerciales
<b>Contenus</b>	<p>panorama du monde des affaires en Libye (sociétés, hôtels, sites touristiques, curiosités locales, etc.)</p> <p>La structure des entreprises (sociétés, hôtels) leur environnement, leur fonctionnement</p> <p>- La conversation téléphonique : Demander/donner des informations sur un produit, un service - S'informer/informer sur les prix, les modes et les conditions de paiement. - Noter et transmettre des demandes / des réclamations de clients. - Passer des commandes</p> <p>- Saluer, remercier et prendre congé. - Parler de son travail, de ses projets professionnels. - Se situer dans l'entreprise - Présenter l'entreprise - Organiser l'emploi du temps - Rechercher un emploi.</p> <p>- Accueillir les visiteurs, les clients - Organiser/effectuer des déplacements professionnels -</p>
	<p>Organiser/participer à des réunions ou des séminaires -</p> <p>- Prendre des notes. - Rédiger, à partir d'indications fournies, de courts messages, des notes, des lettres</p> <p>- Étude de textes commerciaux, analyse de publicité.</p> <p>- rédaction de lettres commerciales : règles et normes en vigueur</p> <p>La rédaction d'un Curriculum Vitae et d'une lettre de candidature ou de motivation</p> <p>organiser des tours touristiques, accueillir des groupes de touristes, restauration, etc.)</p>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<p>FRANÇAIS DES RELATIONS PROFESSIONNELLES, Carte de visite : Didier Fle Méthode avec vidéo, niveau intermédiaire, pour étudiants et professionnels. + un guide de conversation, 2 cassettes audio, et 2 vidéos. L'utilisation des documents (semi-) authentiques est systématique.</p> <p>LE FRANÇAIS DU MONDE DU TRAVAIL : E. Cloose, PUG. Niveaux B1 ET B2.</p>
<b>Evaluation</b>	deux examens partiels comprenant une partie orale (entretien avec un jury) et une partie écrite + examen final

<b>Nom du module</b>	<b>Traduction spécialisée 1</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B2.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>

<b>Code</b>	<b>FR 412 A</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 6 + Syntaxe 1 + Initiation à la traduction + <b>Langue arabe (4 semestres obtenus avec mention TB)</b>
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant devra maîtriser les techniques de la traduction technique (version)
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	Familiarisation de la terminologie technique (administrative, médicale, juridique, etc.)
<b>Contenus</b>	Version (français-arabe)
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

## SEMESTRE 8

**Nombre d'heures hebdomadaires : 28**

**26 Nombre total d'unités de valeur : 16**

<b>Nom du module</b>	<b>Techniques de l'écrit 2</b>
<b>Niveau CERCL</b>	<b>B2.3</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 401 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Techniques de l'écrit 1 + Syntaxe 2
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de : - Produire <b>une dissertation</b>
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Syntaxe 3</b>
<b>Niveau CECRL</b>	<b>B2.3</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Code</b>	<b>FR 400 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Syntaxe 2
<b>Objectif général</b>	Communiquer en français de façon claire, cohérente, détaillée, structurée et nuancée en évitant au maximum les erreurs
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	les points grammaticaux et syntaxiques délicats
<b>Supports d'apprentissage</b>	<i>Précis de syntaxe française</i>
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Techniques de l'oral 2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 409 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Techniques de l'oral 1
<b>Sortie</b>	
<b>Objectif général</b>	

<b>Objectifs d'apprentissage</b>	À la fin du semestre l'étudiant est capable de : -Utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel, et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées.  - Etre capable de communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical.
<b>Contenus</b>	les contenus seront déterminés en fonction du parcours professionnel.
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	

<b>Nom du module</b>	<b>Traduction 2</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B2.3</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>2</b>
<b>Code</b>	<b>FR 405 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 6 + Syntaxe 1 + Initiation à la traduction
<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant devra maîtriser les techniques de la traduction (thème)
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	thème (arabo-français)
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

<b>Nom du module</b>	<b>Mémoire de recherche</b>
<b>Volume horaire total</b>	-
<b>Unités de valeur</b>	1
<b>Code</b>	FR 406 A
<b>Pré-requis</b>	Méthodologie de la recherche 2
<b>Objectif général</b>	
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	
<b>Contenus</b>	
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Évaluation</b>	

### Parcours « Enseignement »

<b>Nom du module</b>	<b>Linguistique 2</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B2.3</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 308 C</b>
<b>Pré-requis</b>	Linguistique 1 + syntaxe 2
<b>Objectif général</b>	Approfondir le module « Linguistique 1 » et fournir d'autres voies de réflexion et d'analyse.
<b>Objectifs</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de :

<b>d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier certains courants linguistiques</li> <li>- Exploiter le rapprochement linguistique entre la langue source et la langue cible par le biais des interférences.</li> </ul> <p>Identifier les erreurs linguistiques et les analyser</p>
<b>Contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sociolinguistique et la psycholinguistique (aperçu)</li> <li>- La linguistique structurale</li> <li>- Le problème de référant</li> <li>- La syntaxe transformationnelle</li> <li>- Martinet et la double articulation</li> <li>- Les erreurs linguistiques des apprenants : analyse et solutions</li> <li>- Chomsky et la grammaire générative</li> <li>- La compétence et la performance de Chomsky</li> <li>- L'analyse des énoncés par l'arbre syntaxique</li> <li>- L'interlangue</li> <li>- Le problème des interférences linguistiques</li> <li>- La théorie cognitive (aperçu)</li> </ul> <p>le Cadre européen de références pour les langues</p>
<b>Supports d'apprentissage</b>	<p>Fuchs C. et Le Goffic P., <i>Les linguistiques contemporaines</i>.          Lyons John, <i>La linguistique générale</i>          - <i>L'interlangue et les apprenants</i>, Put, 1995</p>
<b>Evaluation</b>	Exercices en classe, 2 examens partiels + 1 examen final (écrit)

<b>Nom du module</b>	<b>Initiation à la didactique du FLE 2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>3</b>
<b>Code</b>	<b>FR 410 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Initiation à la didactique 1 + linguistique 1
<b>Objectif général</b>	A la fin de ce semestre l'étudiant sera capable de : Analyser et concevoir une unité didactique en relation avec des compétences à acquérir.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	Etude des quatre compétences langagières. Analyse de manuels de l'approche communicative et actionnelle.
<b>Contenus</b>	<p>L'enseignement du dialogue.          L'enseignement de la grammaire.          La classe de langues et ses acteurs.          La planification de l'unité didactique. Les stratégies d'explication.          Les différents aspects de l'évaluation.</p> <p><b>Le contenu pratique :</b>          Les quatre dernières semaines seront consacrées à la pratique de métier d'enseignant.</p> <p>Observer des classes de FLE aux lycées (cours de grammaire, de lecture, d'expression orale, etc.)</p>
	<p>Gérer une séquence didactique d'une durée de deux semaines.</p> <p>Analyse de pratique (cette activité sera conçue comme un outil de formation</p>

	professionnelle)
<b>Supports d'apprentissage</b>	COURTILLON, Janine.- <i>Élaborer un cours de FLE.</i> - Paris : Hachette, 2002.- FLE.

### Parcours « Français professionnel »

<b>Nom du module</b>	<b>Français professionnel 2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>48 heures</b>
<b>Nombre d'UV</b>	<b>3</b>
<b>Code</b>	<b>FR 411 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Français professionnel 1
<b>Objectif général</b>	Former des cadres polyvalents du tourisme, de l'hôtellerie et des affaires, aptes à s'insérer rapidement dans une entreprise ou une institution intervenant dans le champ du tourisme et des affaires.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	A la fin du cours, l'étudiant sera capable de communiquer en français avec aisance et confiance dans la plupart des situations de la vie professionnelle. Il lui permet aussi de prendre en compte les normes sociales et professionnelles ainsi que les contraintes hiérarchiques et de choisir un registre de langue adapté à la situation.
<b>Contenus</b>	Rédaction d'un message, un message électronique une note de service, une télécopie. Rédaction des petites annonces les questionnaires et les formulaires administratifs courants (fiches de réservation et d'hébergement, etc.) Élaboration de compte rendu après une réunion ou une d'une note de synthèse à partir de l'étude d'un dossier. La prise de notes lors d'une conversation téléphonique ou d'un entretien avec un client ou un fournisseur francophone. les différences d'expression dans le discours de l'interlocuteur : doute /certitude, approbation / désapprobation, accord / refus, conviction / hésitation, etc. Rapporter globalement le sens d'un discours, d'une allocution, d'un exposé. les contacts téléphoniques l'accueil d'un correspondant ou d'un visiteur francophone, Rechercher, demander ou transmettre informations et renseignements. Donner des instructions concernant une tâche courante à effectuer. Formulation d'une opinion personnelle sur une question concernant l'activité professionnelle et l'argumentation en faveur d'une solution.
<b>Supports d'apprentissage</b>	- LE FRANÇAIS DU MONDE DU TRAVAIL : E. Cloose, PUG. Niveaux B1 ET B2. + documents authentiques fournis par les formateurs.
<b>Evaluation</b>	Un examen partiel + des TP (entretien avec un jury) + examen final

<b>Nom du module</b>	<b>Traduction spécialisée 2</b>
<b>Niveau CERCRL</b>	<b>B2.2</b>
<b>Volume horaire total</b>	<b>24 heures</b>
<b>Unité(s) de valeurs</b>	<b>1</b>
<b>Code</b>	<b>FR 412 B</b>
<b>Pré-requis</b>	Français général 6 + Syntaxe 1 + Initiation à la traduction + <b>Langue arabe (4 semestres obtenus avec mention TB)</b>

<b>Objectif général</b>	A la fin du cours, l'étudiant devra maîtriser les techniques de la traduction technique (version)
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	Familiarisation de la terminologie technique (administrative, médicale, juridique, etc.) : approfondissement
<b>Contenus</b>	Version (français-arabe)
<b>Supports d'apprentissage</b>	
<b>Evaluation</b>	2 examens partiels + 1 examen final (écrits)

Annexe 2 : le questionnaire soumis aux apprenants libyens (quelques échantillons)

libère son temps pour toi.

6. je construis une maison. Cette construction m'a pris beaucoup de temps.

7. Il faut arriver à la maison avant l'arrivée de ma maman.

8. J'aime mes amis, ils sont très aimables.

9. Je dois partir maintenant pour me préparer ; mon départ est annoncé dans une heure.

10. J'aime beurrer mes tartines avec du beurre et du miel.

3-Donnez l'adverbe correspondant à l'adjectif proposé :

Exemple: apparent → apparemment

1. Patient → patiemment
2. Intelligent → intelligemment
3. Courant → couramment
4. Prudent → prudemment
5. Fier → fièrement
6. Frais → fraîchement
7. Heureux → heureusement
8. Naturel → naturellement
9. Puissant → puissamment
10. Méchant → méchamment



4 - Complétez le tableau avec de nouveaux mots à partir des verbes proposés.  
Laissez-vous guider par le modèle suivant:-

verbe	nom	Adj.	Adv.
Ex : assurer	assurance	Assuré (e)	assurément
1. séparer	la séparation	séparé(e)	
2. présenter	la présence	présent(e)	
3. tranquilliser	la tranquillité	tranquille	tranquillement
4. généraliser	la généralisation	général(e)	généralement
5. calmer	le calme	calm(e)	
6. négliger	la négligence	négligent(e)	négligemment
7. étonner	l'étonne	étonné(e)	étonnement
8. décider	la décision	décidé(e)	
9. exagérer	L'exagération	exagéré(e)	
10. régulariser	la régularité	régulier(ère)	régulièrement

333

## Le questionnaire proposé aux apprenants libyens

1- Donnez le contraire des adjectifs proposés comme dans le modèle suivant :

Exemple : C'est possible , c'est impossible.

1. Des mécanismes appropriés, des mécanismes inappropriés
2. Une preuve réfutable, une preuve irréfutable
3. Il est content, il est mécontent
4. Une histoire connue, une histoire inconnue
5. Un moment agréable, Un moment désagréable
6. C'est un travail régulier, c'est un travail irrégulier
7. Une offre acceptable, une offre inacceptable
8. Elle est prudente, elle est imprudente
9. Un élève attentif, un élève inattentif
10. c'est une situation confortable, c'est une situation inconfortable

2- Complétez les phrases avec la forme qui convient à partir du verbe souligné.  
Laissez-vous guider par le modèle qui suit:-

Exemple : Avant de parler, il faut faire attention à sa parole

1. Je dois consoler mes amis, même si c'est moi qui ai besoin de consolation.
2. j'aimerais bien étudier la géographie, c'est une étude intéressante
3. Mon père a vendu tous ses animaux, cette vente lui a permis de s'installer au centre-ville.
4. Ma maman refuse de me laisser sortir aujourd'hui ; il fait mauvais pour faire une sortie.
5. Il faut faire la différence entre celui qui parle pendant son temps libre... et celui qui

libère son temps pour toi.

6. je construis une maison. Cette construite m'a pris beaucoup de temps.

7. Il faut arriver à la maison avant l'arrive de ma maman.

8. J'aime mes amis, ils sont très aimables.

9. Je dois partir maintenant pour me préparer ; mon partie est annoncé dans une heure.

10. J'aime beurrer mes tartines avec de la beurre et de miel.

3-Donnez l'adverbe correspondant à l'adjectif proposé :

Exemple: apparent → apparemment

1. Patient → Patiemment
2. Intelligent → intelligemment
3. Courant → couramment
4. Prudent → prudemment
5. Fier → Fierement
6. Frais → Fraichement
7. Heureux → heusesement
8. Naturel → naturellement
9. Puissant → puissamment
10. Méchant → méchamment

4 - Complétez le tableau avec de nouveaux mots à partir des verbes proposés.  
Laissez-vous guider par le modèle suivant:-

verbe	nom	Adj.	Adv.
Ex : assurer	assurance	Assuré (e)	assurément
1. séparer	Séparation	separé	séparement
2. présenter	présentation	présent	présentement
3. tranquilliser	tranquillité	tranquille	
4. généraliser	généralité	général	
5. calmer	calme	calme	au calme
6. négliger	négligence	négligé	
7. étonner	étonnement	étonné	
8. décider	décision	décidé	
9. exagérer	exagération	exagéré	exagérément
10. régulariser	régularité	régulière	<del>reg</del> régulièrement

~340~

## Le questionnaire proposé aux apprenants libyens

1- Donnez le contraire des adjectifs proposés comme dans le modèle suivant :

Exemple : C'est possible , c'est impossible.

1. Des mécanismes appropriés, des mécanismes inappropriés
2. Une preuve réfutable, une preuve irréfutable
3. Il est content, il est mécontent
4. Une histoire connue, une histoire inconnue
5. Un moment agréable, Un moment disagréable
6. C'est un travail régulier, c'est un travail irrégulier
7. Une offre acceptable, une offre inacceptable
8. Elle est prudente, elle est imprudente
9. Un élève attentif, un élève inattentif
10. c'est une situation confortable, c'est une situation inconfortable

2- Complétez les phrases avec la forme qui convient à partir du verbe souligné.  
Laissez-vous guider par le modèle qui suit:-

Exemple : Avant de parler, il faut faire attention à sa parole

1. Je dois consoler mes amis, même si c'est moi qui ai besoin de console....
2. j'aimerais bien étudier la géographie, c'est une étude....intéressante
3. Mon père a vendu tous ses animaux, cette vente.. lui a permis de s'installer au centre-ville.
4. Ma maman refuse de me laisser sortir aujourd'hui ; il fait mauvais pour faire une sortie....
5. Il faut faire la différence entre celui qui te parle pendant son temps libre... et celui qui

libère son temps pour toi.

6. je construis une maison. Cette construction m'a pris beaucoup de temps.

7. Il faut arriver à la maison avant l'arrivée de ma maman.

8. J'aime mes amis, ils sont très aimables.

9. Je dois partir maintenant pour me préparer ; mon part est annoncé dans une heure.

10. J'aime beurrer mes tartines avec du beurre et du miel.

3-Donnez l'adverbe correspondant à l'adjectif proposé :

Exemple: apparent → apparemment

1. Patient → patiemment
2. Intelligent → intelligemment
3. Courant → couramment
4. Prudent → prudemment
5. Fier → fierement
6. Frais → fraîchement
7. Heureux → heureusement
8. Naturel → naturellement
9. Puissant → puissamment
10. Méchant → méchamment

4 - Complétez le tableau avec de nouveaux mots à partir des verbes proposés.  
Laissez-vous guider par le modèle suivant:-

verbe	nom	Adj.	Adv.
Ex : assurer	assurance	Assuré (e)	assurément
1. séparer	séparation	séparé (e)	séparément
2. présenter	présentation	présenté (e)	présentement
3. tranquilliser	tranquillisation	tranquillisé (e)	tranquillisément
4. généraliser	généralisation	généralisé (e)	généralisément
5. calmer	calmation	calmé (e)	calmément
6. négliger	négligence	négligé (e)	négligément
7. étonner	étonnement	étonné (e)	étonnement
8. décider	décision	décidé	décidément
9. exagérer	exagération	exagéré	exagérément
10. régulariser	régularisation	régularisé	régularisément

313

## Le questionnaire proposé aux apprenants libyens

1- Donnez le contraire des adjectifs proposés comme dans le modèle suivant :

Exemple : C'est possible , c'est impossible.

1. Des mécanismes appropriés, des mécanismes inappropriés
2. Une preuve réfutable, une preuve irréfutable
3. Il est content, il est mécontent
4. Une histoire connue, une histoire inconnue
5. Un moment agréable, Un moment désagréable
6. C'est un travail régulier, c'est un travail irrégulier
7. Une offre acceptable, une offre inacceptable
8. Elle est prudente, elle est imprudente
9. Un élève attentif, un élève inattentif
10. c'est une situation confortable, c'est une situation inconfortable

2- Complétez les phrases avec la forme qui convient à partir du verbe souligné.  
Laissez-vous guider par le modèle qui suit:-

Exemple : Avant de parler, il faut faire attention à sa parole

1. Je dois consoler mes amis, même si c'est moi qui ai besoin de consolation
2. j'aimerais bien étudier la géographie, c'est une étude intéressante
3. Mon père a vendu tous ses animaux, cette vente lui a permis de s'installer au centre-ville.
4. Ma maman refuse de me laisser sortir aujourd'hui ; il fait mauvais pour faire une sortie
5. Il faut faire la différence entre celui qui te parle pendant son temps libre et celui qui



libère son temps pour toi.

6. je construis une maison. Cette construction m'a pris beaucoup de temps.

7. Il faut arriver à la maison avant l'arrivée de ma maman.

8. J'aime mes amis, ils sont très aimés.

9. Je dois partir maintenant pour me préparer ; mon partant est annoncé dans une heure.

10. J'aime beurrer mes tartines avec du beurre et du miel.

3-Donnez l'adverbe correspondant à l'adjectif proposé :

Exemple: apparent → apparemment

1. Patient → patiemment
2. Intelligent → intelligement
3. Courant → couramment
4. Prudent → prudemment
5. Fier → fierement
6. Frais → fraisement
7. Heureux → heureusement
8. Naturel → naturellement
9. Puissant → puissamment
10. Méchant → méchamment

4 - Complétez le tableau avec de nouveaux mots à partir des verbes proposés.  
Laissez-vous guider par le modèle suivant:-

verbe	nom	Adj.	Adv.
Ex : assurer	assurance	Assuré (e)	assurément
1. séparer	séparation	séparé (e)	séparément
2. présenter	présentation	présenté (e)	présentement
3. tranquilliser	tranquillisation	tranquillisé (e)	tranquillisement
4. généraliser	généralisation	généralisé (e)	généralisement
5. calmer	calme	calmé (e)	calmement
6. négliger	négligence	négligé (e)	négligemment
7. étonner	étonnement	étonné	étonnement
8. décider	décision	décidé (e)	exagérément
9. exagérer	exagération	exagéré (e)	décidément
10. régulariser	régularisation	régularisé (e)	régularisement

"329"

## Le questionnaire proposé aux apprenants libyens

1- Donnez le contraire des adjectifs proposés comme dans le modèle suivant :

Exemple : C'est possible , c'est impossible.

1. Des mécanismes appropriés, des mécanismes inappropriés
2. Une preuve réfutable, une preuve irréfutable
3. Il est content, il est mécontent
4. Une histoire connue, une histoire inconnue
5. Un moment agréable, Un moment désagréable
6. C'est un travail régulier, c'est un travail irrégulier
7. Une offre acceptable, une offre inacceptable
8. Elle est prudente, elle est imprudente
9. Un élève attentif, un élève inattentif.
10. c'est une situation confortable, c'est une situation inconfortable.

2- Complétez les phrases avec la forme qui convient à partir du verbe souligné.  
Laissez-vous guider par le modèle qui suit:-

Exemple : Avant de parler, il faut faire attention à sa parole

1. Je dois consoler mes amis, même si c'est moi qui ai besoin de console
2. j'aimerais bien étudier la géographie, c'est une étude intéressante
3. Mon père a vendu tous ses animaux, cette vente lui a permis de s'installer au centre-ville.
4. Ma maman refuse de me laisser sortir aujourd'hui ; il fait mauvais pour faire une sortie.....
5. Il faut faire la différence entre celui qui te parle pendant son temps libre et celui qui

libère son temps pour toi.

6. je construis une maison. Cette construction m'a pris beaucoup de temps.
7. Il faut arriver à la maison avant l'arrivée...de ma maman.
8. J'aime mes amis, ils sont très aimable.
9. Je dois partir maintenant pour me préparer ; mon départ est annoncé dans une heure.
10. J'aime beurrer mes tartines avec du beurre... et du miel.

3-Donnez l'adverbe correspondant à l'adjectif proposé :

Exemple: apparent → apparemment

1. Patient → patiemment
2. Intelligent → intelligemment
3. Courant → prudemment - couramment
4. Prudent → fierment
5. Fier → fraîchement
6. Frais → ↑
7. Heureux → heurusement
8. Naturel → naturellement
9. Puissant → puissamment
10. Méchant → méchamment

4 - Complétez le tableau avec de nouveaux mots à partir des verbes proposés.  
Laissez-vous guider par le modèle suivant:-

verbe	nom	Adj.	Adv.
Ex : assurer	assurance	Assuré (e)	assurément
1. séparer	séparation	Séparé (e)	séparément
2. présenter	présentation	présenté	présentement
3. tranquilliser	tranquillise	tranquillise	tranquillisement
4. généraliser	généralise	généralisé	généralisement
5. calmer	calme	calme	calmement
6. négliger	négligance	néglige	négligemment
7. étonner	étonne	étonné (e)	étonnement
8. décider	décision	décidé (e)	décidément
9. exagérer	exagère	exagéré (e)	exagérément
10. régulariser	régularise	régularisé (e)	régularisement

# Table des matières

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>8</b>
1. MISE EN CONTEXTE DE L'ÉTUDE .....	9
2. PROBLEMATIQUE .....	12
3. HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.....	15
4. OBJECTIFS DU TRAVAIL .....	17
5. METHODE DE TRAVAIL .....	19
5.1 Combinaison des approches quantitative et qualitative .....	19
5.2 Méthode de recueil des données.....	21
5.3 Moment : cours d'expression écrite .....	21
5.4 Niveau des apprenants en langue française.....	22
5.5 Lieu du recueil de données : département de français, Université de Tripoli .....	22
5.6 Test Expérimental et Corpus.....	22
5.7 Résultats du test.....	22
5.8 Méthode d'analyse des données .....	24
6. STRUCTURE DE LA THESE.....	25
<b>PARTIE I : ÉTAT DE L'ART ET CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>27</b>
<b>CHAPITRE 1 : CONTEXTES SOCIOLINGUISTIQUES DU FRANÇAIS EN LIBYE .....</b>	<b>31</b>
1.1 PRESENTATION DU CONTEXTE CULTUREL ET LINGUISTIQUE.....	32
1.1.1 Données historiques .....	32
1.1.2 Les langues en Libye .....	34
1.1.3 L'influence des politiques linguistiques sur l'usage des langues en Libye .....	42
1.2 ÉTAT DES LIEUX ET STATUT DU FRANÇAIS EN LIBYE : LES USAGES ET L'ENSEIGNEMENT.....	47
1.2.1 Le statut du français en Libye.....	47
1.2.2 L'influence du contexte socio-économique sur la pratique du français.....	50
1.2.3 L'enseignement du français en Libye.....	51
1.2.4 Perspective historique .....	51
1.2.5 Situation actuelle.....	54
1.2.6 Programme, méthode et méthodologie employées.....	56
<b>CHAPITRE 2 : LA LANGUE ARABE : QUELQUES PROPRIETES LINGUISTIQUES SAILLANTES.....</b>	<b>66</b>
2.1 Présentation générale .....	67
2.1.1 Apports de la langue arabe.....	68
2.1.2 Alphabet arabe et son écriture.....	69
2.2 Phonèmes du point de vue articulatoire.....	73
2.3 La grammaire arabe.....	75
2.3.1 Quelques écoles de grammaires du VII <sup>e</sup> siècle : .....	75
2.3.2 Définition de la grammaire arabe : .....	76
2.3.3 L'apparition de la grammaire arabe : .....	76
2.4 Syntaxe (types des phrase).....	77
2.4.1 La séparation de la morphologie et la syntaxe .....	77
2.5 La morphologie en arabe .....	78
2.5.1 Le lexique de l'arabe : .....	78
2.5.2 Structure du mot en arabe .....	79
2.5.3 Eléments essentiels de la morphologie du mot arabe.....	80
2.5.4 Le mot arabe : identification de la racine .....	81
<b>CHAPITRE 3 : MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE EN FRANÇAIS ET EN ARABE .....</b>	<b>86</b>

3.1 MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE EN FRANÇAIS .....	87
3.1.1 <i>Qu'est-ce que la morphologie ?</i> .....	87
3.1.2 <i>Le mot</i> .....	88
3.1.2.1 Une notion ambiguë.....	88
3.1.2.2 Le mot graphique.....	89
3.1.2.3 Le mot : une unité sémantique et syntaxique .....	90
3.1.2.4 Homonymie, polysémie .....	91
3.1.2.5 Étymologie .....	92
3.1.2.6 Mot simple et mot construit.....	94
3.1.2.7 Le mot composé .....	96
3.1.2.8 Racine, radical, base .....	97
3.1.3 <i>Le morphème : unité minimale de la morphologie</i> .....	100
3.1.3.1 Typologie des morphèmes.....	101
3.1.3.2 Allomorphie .....	104
3.1.3.3 Lexique/ lexème .....	104
3.1.4 <i>Les mécanismes de la morphologie dérivationnelle</i> .....	107
3.1.4.1 La dérivation affixale .....	107
3.1.4.2 La dérivation non affixale (la conversion).....	110
3.1.4.3 La composition.....	111
3.1.4.4 La troncation (abréviation) .....	113
3.1.4.5 La siglaison.....	114
3.1.4.6 L'emprunt .....	115
3.1.5 Morphophonologie.....	117
3.2 <i>Morphologie dérivationnelle en arabe</i> .....	119
3.2.1 La modélisation de la dérivation morphologique .....	119
3.2.1.1 Le système de dérivation des verbes.....	120
3.2.1.2 Le maṣḍar المصدر.....	122
3.2.1.3 Le ism fā'il اسم الفاعل.....	124
3.2.1.4 Le ism maf'ūl ou participe passé اسم المفعول.....	125
3.2.1.5 Quelques exemples pour la dérivation des adjectifs : .....	127
3.2.3 Conclusion.....	129
3.3 ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR UN PUBLIC ARABOPHONE : ENJEUX DE L'APPROPRIATION DE LA MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE. ....	129
3.3.1 : <i>Les travaux sur la morphologie dérivationnelle</i> .....	129
3.3.2 : <i>Les travaux sur la morphologie flexionnelle</i> .....	132
3.3.3 : COMMENTAIRE DE CES ETUDES .....	135
<b>PARTIE II : POURQUOI ET COMMENT REDUIRE LES DIFFICULTES D'ORDRE MORPHOLOGIQUE DANS LA PRODUCTION ECRITE EN LANGUE FRANÇAISE DES APPRENANTS LIBYENS ? .....</b>	<b>138</b>
<b>CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>141</b>
4.1 METHODE DU RECUEIL DES DONNEES .....	142
4.1.1 <i>Collecte des données</i> .....	142
4.1.2 <i>Critères d'analyse des tâches</i> .....	148
4.1.3 <i>Description du protocole et niveau des apprenants en langue française</i> .....	150
4.2 LE CORPUS.....	152
4.2.1 <i>La constitution d'un corpus : remarques préliminaires</i> .....	152
4.2.2 <i>Nature du corpus : test expérimental</i> .....	160
4.2.3 <i>Présentation du corpus</i> .....	162
<b>ERREURS EXTRAGRAPHIQUES.....</b>	<b>164</b>
<i>Erreurs graphiques proprement dites</i> .....	164
<b>CHAPITRE 5 : RESULTATS DE L'ENQUETE SUR LES DIFFICULTES DES APPRENANTS LIBYENS RELATIVES À LA MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE EN LANGUE FRANÇAISE .....</b>	<b>167</b>

5.1 IDENTIFICATION DES PHENOMENES.....	168
5.1.1 <i>Dérivation adjectivale</i> .....	169
5.1.1.1 Présentation de la tâche 1.....	169
5.1.1.2 Résultats.....	170
5.1.1.3 Analyse des changements de radicaux.....	171
5.1.1.4 Synthèse des formes au changement de radical.....	175
5.1.1.5 Les formes dérivationnelles et l'utilisation de préfixe traité comme des formes régulières.....	176
5.1.2 <i>Dérivation nominale</i> .....	180
5.1.2.1 Présentation et les résultats de la tâche 2.....	180
5.1.2.2 Changements de radicaux.....	187
5.1.2.3 Confusions de classes grammaticales.....	188
5.1.2.4 Bilan.....	188
5.1.3 <i>Dérivation adverbiale</i> .....	189
5.1.3.1 Présentation de la tâche 3.....	189
5.1.3.2 Analyse des résultats.....	190
5.1.3.3 Bilan.....	194
5.1.4 <i>Dérivation au sein d'une famille de mots</i> .....	195
5.1.4.1 Présentation et résultats de la tâche 4.....	195
5.1.4.2 Analyse des résultats.....	198
5.1.4.3 Bilan.....	205
5.2 DISCUSSION AUTOUR DES RESULTATS.....	205
5.2.1 <i>Principaux constats de l'étude</i> .....	205
5.2.2 <i>Intérêts de cette étude</i> .....	206
5.2.3 <i>Limites de cette étude</i> .....	207
<b>CHAPITRE 6 : AVENIR DE LA MORPHOLOGIE ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES .....</b>	<b>210</b>
6.1 PRESENTATION CRITIQUE DES TRAVAUX ET COURANTS DIDACTIQUES EXISTANTS .....	211
6.1.1 <i>Quelques points saillants en didactique du FLE</i> .....	211
6.1.1.1 Stratégies d'apprentissage selon Cuq (2004) .....	211
-Stratégie indirectes.....	212
-Stratégie affectives.....	212
-Stratégie sociales.....	212
6.1.1.2 Méthodologies d'enseignement du FLE .....	213
-Approche communicative.....	217
-Approche actionnelle.....	217
6.1.2 <i>Nécessité de renouveler les approches didactiques dans l'apprentissage du français / État des lieux de la recherche en didactique</i> .....	217
6.1.2.1 Propositions de Paveau (2007) : développer une didactique du lexique .....	218
6.1.2.2 Travailler le lexique en développant une conscience sémantique .....	219
6.1.2.3 Développer une conscience morphologique .....	220
6.1.2.4 La réflexion sur la dérivation comme outil pour enseigner le lexique.....	222
6.1.2.5 Questions liées à la mise en œuvre dans les classes .....	225
6.1.2.6 Mise en regard avec nos analyses .....	229
6.1.3 <i>Ce que préconisent les programmes français</i> .....	231
6.1.4 <i>Une ressource pour l'autoformation des enseignants : le Grévisse de l'enseignant</i> .....	236
6.1.4.1 Plurallité des ressources existantes .....	236
6.1.4.2 Contenu et orientations théoriques .....	236
6.1.4.3 Exercices d'auto-évaluation :.....	240
6.1.4.4 Exercices d'entraînement et d'observation : .....	240
6.1.4.5 Exercices de classement et d'émergence de la règle : .....	241
6.1.5 <i>La grammaire au collège et la grammaire en cours de FLE</i> .....	243
6.1.6 <i>L'apprentissage par la morphologie permet de rendre certains concepts moins abstraits</i> .....	245
6.1.6.1 La morphologie évidente .....	245
6.1.6.2 Le projet MorTAL .....	247
6.1.6.3 De l'approche dérivationnelle à la question des apprentissages .....	251
6.2 NOS PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....	252



6.2.1 Diversifier les méthodes d'apprentissage du français en Libye via l'approche morphologique de la langue .....	252
6.2.1.1 La question des listes de vocabulaire en FLE .....	252
6.2.1.2 Comment développer le lexique en FLE ?.....	255
6.2.1.2 Enseigner la morphologie dérivationnelle en cours de FLE .....	259
6.2.2 Propositions de pistes didactiques .....	261
6.3 CONCLUSION .....	271
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>273</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>280</b>
<b>INDEX.....</b>	<b>292</b>
<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>293</b>
<b>TABLE DES FIGURES .....</b>	<b>296</b>
<b>TABLE DES GRAPHIQUES .....</b>	<b>297</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>299</b>
ANNEXE N°1 : CURRICULUM DE LA LICENCE DE LANGUE FRANÇAISE AU DEPARTEMENT DU FRANÇAIS A TRIPOLI EN LIBYE .....	300
ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX APPRENANTS LIBYENS (QUELQUES ECHANTILLONS).....	326
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>341</b>



**Titre : ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE EN FLE ET PROBLEMES D'ORDRE MORPHOLOGIQUE.  
Quelle remédiation proposer aux apprenants libyens pour maîtriser la morphologie dérivationnelle ?**

**Mots clés :** enseignement du lexique, apprentissage du FLE, difficultés morphologiques, apprenants libyens, remédiation.

**Résumé :** La question de l'enseignement du lexique est essentielle pour l'apprentissage d'une langue étrangère, comme c'est le cas du français. Cependant, les méthodes d'enseignement existantes valorisent davantage l'approche grammaticale ou socio-linguistique.

Notre recherche se propose d'étudier le rôle de l'enseignement de la morphologie dérivationnelle de la langue cible chez un public d'apprenants universitaires libyens en troisième année de licence.

Après avoir défini dans le cadre théorique les particularités des langues arabe et française en ce qui concerne la construction dérivée des mots du lexique, nous analyserons une série de tâches données à ces apprenants portant sur la transformation de mots en différentes classes grammaticales.

L'analyse de la réalisation d'une série de quatre tâches par soixante apprenants nous permettra de proposer une présentation des différents types d'apprentissage en FLE et les façons d'enseigner le lexique. Pour ce faire, nous interrogerons dans un premier temps les préconisations des programmes de l'école française en matière de progressivité et de contenus, puis nous les comparerons avec les contenus en cours de FLE. Enfin, notre thèse s'achèvera par un premier ensemble de pistes didactiques que nous comptons compléter par des recherches ultérieures.

**Title: Teaching-learning lexicon in FFL and morphological problems, what remedy to propose to Libyan learners to master the derivational morphology?**

**Keywords:** teaching lexicon, learning FFL, morphological difficulties, Libyan learners, remediation.

**Abstract:** The question of teaching the lexicon is essential for learning a foreign language like the case of French. However, the existing teaching methods enhance the grammatical or socio-linguistic approach.

Our research aims to study the role of teaching the derivational morphology of the target language in a public of third-year undergraduate Libyan learners.

After having defined in the theoretical framework the particularities of the Arabic and French languages with regard to the construction derived from the words of the lexicon, we will analyze a series of tasks given to these learners concerning the transformation of words into different grammatical classes.

After having analyzed the results of sixty learners who were offered a series of four tasks, we will make a presentation of the different types of learning in FFL and the ways of teaching lexicon. To do this, we will first question what the French school programs recommend in terms of progressivity and content and then we will compare them with the content in FLE lessons. Finally, our thesis with a first set of didactic avenues that we intend to complete with further research.

