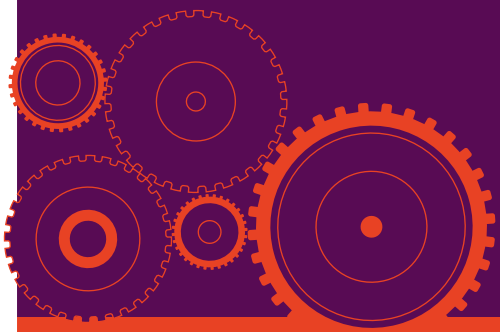
Didactique

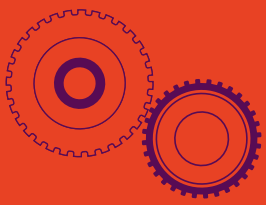


Marie-Armelle Camussi-Ni • Annick Coatéval

COMPRENDRE LA GRAMMAIRE

Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE

PUG
FLE



COMPRENDRE LA GRAMMAIRE

Décryptant les questions de grammaire à partir des erreurs fréquemment rencontrées par les apprenants, cet ouvrage est un outil pragmatique indispensable pour les enseignants et futurs enseignants de FLE et de FLS.

Les auteurs interrogent le système de la langue française en fonction des difficultés qui se posent chez les apprenants non-francophones, difficultés que tout enseignant a rencontrées ou rencontrera dans sa pratique. La description d'énoncés erronés introduit l'analyse du système et fonde une démarche didactique qui permet d'éviter les écueils de l'apprentissage. Les progressions didactiques proposées constituent des canevas que l'enseignant pourra adapter aux besoins de son public.

Tout à la fois grammaire et manuel de formation à une démarche didactique de l'enseignement de la langue, cet ouvrage de fond constitue un outil pédagogique et didactique précieux permettant de mieux comprendre la grammaire.

Marie-Armelle Camussi-Ni et **Annick Coatéval** ont toutes deux enseigné dans le domaine du FLE à l'étranger, l'une en Chine et l'autre en Tunisie, avant de travailler ensemble, en tant que maîtres de conférences en linguistique française, à l'université Rennes 2. Enseignantes dans les formations de la filière FLE, elles mènent en commun des travaux de recherche en didactique de la langue pour un public FLE. Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration étroite de cinq années.

PUG FLE

Presses universitaires de Grenoble
www.pug.fr

ISBN 978-2-7061-4550-6 *(e-book PDF)*

COMPRENDRE LA GRAMMAIRE

Les collections **FLE** sont placées sous la direction scientifique d'Isabelle Gruca
La collection **DIDACTIQUE** est dirigée par Lucile Cadet et Véronique Laurens

DÉJÀ PARUS

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 4e édition, J.-P. Cuq et I. Gruca, 2017

Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE, M.-A. Camussi-Ni et A. Coatéval, 2013

Le français sur objectif universitaire (DVD-ROM inclus), J.-M. Mangiante et C. Parpette, 2011

Pour les autres collections, consultez le catalogue sur notre site internet www.pug.fr

Conception graphique de la couverture : Corinne Tourrasse
Mise en page : Catherine Revil

© Presses universitaires de Grenoble, juin 2013
15, rue de l'Abbé-Vincent – 38600 Fontaine
pug@pug.fr / www.pug.fr

ISBN 978-2-7061-4550-6 *(e-book PDF)*
L'ouvrage papier est paru sous la référence ISBN 978-2-7061-1801-2.



Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).
Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

Marie-Armelle Camussi-Ni et Annick Coatéval

COMPRENDRE LA GRAMMAIRE

Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE

Presses universitaires de Grenoble

Merci à Isabelle pour ses précieux conseils et son accompagnement chaleureux.

Merci à Anne, Gwenaëlle et Joëlle pour leur patiente et attentive relecture.

Avant-propos

Il est rare que l'apprenant non-francophone soit confronté à une quantité et à une variété d'énoncés suffisamment importantes pour accéder, de façon empirique, à la logique de la langue. Par conséquent, un des rôles de l'enseignant est de sélectionner des énoncés pour créer des corpus dont la pertinence garantisse l'efficacité de l'apprentissage.

Ainsi, la compréhension de la logique à l'œuvre dans la langue est-elle un préalable incontournable pour l'enseignant. Pour autant, ce savoir n'est pas l'objet en tant que tel de son enseignement, mais il fait l'objet d'une médiation.

C'est pourquoi l'objectif de cet ouvrage est de mettre en œuvre l'articulation de ces deux compétences :

- une compétence d'analyse grammaticale dans les parties « description » destinées à l'enseignant (« *Comprendre la grammaire* ») ;
- une compétence de médiation de cette analyse à travers la création de corpus qui présentent, **sans métalangage**, les faits de langue, dans le cadre de « progressions didactiques » destinées à l'apprenant.

« Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE ». Qu'est-ce à dire ?

À l'épreuve, d'abord, parce que les difficultés d'apprentissage du français obligent le formateur à réinterroger son savoir sur la langue. En effet, ce sont les dysfonctionnements qui mettent au jour le système sous-jacent et interrogent la cohérence des descriptions.

À l'épreuve, aussi, parce que la mise en place d'un apprentissage nécessite une exposition progressive du système de la langue alors que celui-ci, comme tout système, n'a de sens que dans sa globalité. En effet, bien que la langue soit convoquée dans sa totalité dès le début de l'enseignement, l'apprentissage ne peut se faire sans une déconstruction, forcément artificielle, des différents éléments.

À l'épreuve, enfin, parce que la didactique du FLE impose un paradoxe : si l'enseignant doit maitriser la description de la langue, celle-ci ne peut faire l'objet d'un enseignement en tant que tel. En effet, son objectif ultime n'est pas l'acquisition d'une compétence d'analyse mais d'une pratique de la langue. Aussi l'enseignant doit-il rendre implicite dans ses progressions didactiques l'analyse explicite d'un système qu'il maîtrise.

Cet ouvrage se propose ainsi d'exposer comment une analyse du système du français permet d'anticiper les difficultés d'apprentissage dans le domaine de la morpho-syntaxe, en mettant en place des progressions didactiques. L'enseignant pourra ainsi aider les apprenants à élaborer une grammaire implicite qui leur évite écueils et fossilisation d'erreurs.

La démarche que nous proposons sollicite des compétences d'analyse linguistique que tout un chacun possède par sa capacité à utiliser une langue. Ces compétences pourront être réinvesties au-delà des énoncés présentés. En effet, si la description proposée néglige la multiplicité des énoncés et des effets de sens, elle donne la possibilité de les analyser. L'enseignant pourra également, quand la situation s'y prête, resituer une interférence, fruit d'une similitude ponctuelle de deux faits de langue, dans les systèmes respectifs de chaque langue. Il pourra encore analyser les constructions erronées que les apprenants étrangers sont susceptibles de produire à un stade d'interlangue.

Bien évidemment, une description morpho-syntaxique ne rend pas compte de tous les domaines que recouvre la didactique du FLE. Néanmoins, une telle description est incontournable.

C'est pourquoi nous sommes persuadées que cet ouvrage qui répond à un besoin dans ce domaine trouvera son utilité non seulement dans la formation de futurs enseignants de FLE/FLS, mais aussi auprès d'enseignants en exercice, par l'éclairage différent qu'il apporte à leurs pratiques et à leurs analyses.

Mode d'emploi

Comment utiliser cet ouvrage ?

Il ne s'agit pas d'une grammaire de référence, mais d'un outil qui permet de **se former** à une méthode d'analyse de la langue et à une démarche didactique.

C'est pourquoi nous suggérons d'effectuer une première lecture de l'ouvrage de **façon linéaire**. En effet, les notions sont introduites progressivement ; en outre, la présentation des unités en morphologie précède nécessairement la description de leur mise en relation en syntaxe.

Pour autant, chacun pourra choisir, selon son rapport à l'apprentissage, de **privilégier une des trois entrées** que propose chaque chapitre :

- **l'approche** : celle-ci conduit le lecteur, à travers des manipulations d'énoncés (soit authentiques quand il s'agit d'énoncés erronés, soit fabriqués pour les besoins de l'exercice), à réactiver un savoir oublié, à ébranler des certitudes, à effectuer des découvertes sur la langue de façon plus ou moins ludique. Bref, elle a pour objectif d'éveiller une curiosité. Aussi, essayez de **jouer le jeu** et de répondre aux questions avant de consulter les solutions qui figurent dans les encadrés grisés.
- **la description** : celle que nous proposons s'attache à mettre en évidence, à travers l'observation d'énoncés, les indices matériels qui témoignent du caractère systématique de la langue. Elle donne ainsi **les notions fondamentales** qui permettent de comprendre le système morpho-syntaxique de la langue française. Cette description, destinée exclusivement aux enseignants, recourt à un minimum de métalangage qu'exige toute formalisation d'un système.
- **la progression didactique** : elle permet non seulement d'illustrer la description mais aussi et surtout de sensibiliser le lecteur aux cadres d'observation à créer pour que les apprenants se construisent une grammaire implicite à partir de **corpus d'énoncés minimaux**. Ces corpus s'organisent dans une progression qui construit pas à pas un point de la langue. Chaque corpus a pour objectif, en faisant varier un seul élément, d'exposer une spécificité du point étudié.
  La progression didactique concerne surtout les niveaux A et B dans la mesure où c'est à ces niveaux que s'acquièrent les compétences grammaticales. Elle se présente sous la forme d'un **enseignement en spirale** : les notions sont approfondies au fur et à mesure de l'apprentissage et peuvent donc être adaptées en fonction des langues d'origine et des cultures éducatives.

Cette troisième entrée ne constitue pas un recueil d'exercices à destination d'apprenants étrangers, mais le canevas d'une démarche didactique. Démarche qui témoigne qu'il est possible d'**allier objectifs grammaticaux et communicatifs** en replaçant dans un cadre de discours plausibles les faits de langue à observer.

C'est le va-et-vient entre ces trois entrées qui assurera l'appropriation de la démarche didactique construite à partir d'un savoir grammatical.

Cette lecture pourra s'aider du **glossaire**. Celui-ci ne doit pas être considéré comme une liste de définitions scientifiques de référence, mais comme une **aide à la lecture**. De plus, chaque terme renvoie à la page la plus représentative de la notion dans l'ouvrage.

Pas de découragement intempestif lors de cette première lecture ! La langue forme un système qu'il faut appréhender peu à peu avant que les pièces du puzzle ne forment une représentation complète et évidente. De plus, les progressions didactiques permettent souvent d'éclairer la description.

Dans **un deuxième temps**, l'ouvrage pourra être utilisé différemment :
- pour une **consultation ponctuelle** d'une notion,
- pour l'**analyse d'une erreur d'apprenant** – si tant est que celle-ci ne soit pas trop imbriquée pour rester analysable,
- pour l'**élaboration de progressions didactiques adaptées** aux besoins linguistiques et communicatifs d'un public spécifique, à partir de la trame des progressions proposées.

Les symboles utilisés

- x/y : la barre oblique/désigne une opposition entre deux éléments (*je viens/tu viens*).
- ~~(x)~~ : un élément barré entre parenthèses signale un élément effacé en raison d'une mise en relation de deux unités (*Paul ~~(il)~~ arrive*).
- [x…] : les crochets délimitent une liste finie, identifiée par un seul des éléments de la liste. Par exemple, [je…] désigne la liste *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*.
- *x : l'astérisque précédant un énoncé indique que cet énoncé est agrammatical (**Le bus est venu pas*).
- ?x : le point d'interrogation précédant un énoncé signale un énoncé passé dans l'usage, mais non accepté par la norme. (?*Il te la lui a rendue*). Ce signe ne permet pas cependant de rendre compte de tous les degrés de transgression des énoncés.
- ??x : un double point d'interrogation précédant un énoncé signale un énoncé grammatical, mais sémantiquement incohérent.
- Ø : le zéro indique une absence significative. Par exemple, c'est l'opposition *Ø/e* qui transcrit l'opposition masculin/féminin dans *grand**Ø**/grand**e***.

Partie I

Morphologie

La première partie de cet ouvrage s'attache à décrire les deux unités de base de la langue française. Une introduction de ces deux unités et des phénomènes qui peuvent en brouiller la visibilité sera suivie d'une description systématique de chacune d'entre elles.

Chapitre 1 Des unités morphologiques différentes : l'unité verbale et l'unité nominale

APPROCHE

Analyse d'énoncés erronés : le repérage de l'existence d'unités morphologiques différentes

1. **Je bébé pleure.*
2. **Vous travail sans papier?*
3. **Je te ne suis pas.*
4. **Il joue du tennis avec je.*

Savoirs supposés de l'apprenant	Lacunes possibles de l'apprenant
1.**Je bébé pleure.*	
En associant *je* à *bébé,* l'apprenant relie la notion de première personne au nom *bébé* de façon à identifier le bébé par un lien de filiation. Ce savoir ne retient que la valeur sémantique de l'énoncé.	L'apprenant n'a pas repéré la différence entre la série *mon, un, ce… aucun* qui est spécifique du nom (*mon bébé, un bébé, aucun bébé*) et la série *je*, *tu*, …, *elles* qui est spécifique du verbe (*je pleure, tu pleures, elles pleurent*).
→ Il n'a donc pas repéré l'existence de mots différents, nous dirons d'unités morphologiques différentes : l'unité verbale et l'unité nominale.	
2. **Vous travail sans papier?*	
Vous travail : L'apprenant a utilisé un élément de la série *je, tu … elles* devant *travail* pour construire une unité verbale. *je, tu … elles* sont désignés sous le terme de préfixe de personne dans cet ouvrage.	Il manque à cette unité verbale la présence de **-ez** (nous parlerons de suffixe de personne) associé à **vous**. Préfixe de personne et suffixe de personne constituent le morphème de personne. Le morphème de personne se présente de façon fragmentée **vous …-ez** (*Vous travaillez*). Préfixe et suffixe de personne encadrent le fragment *travail,* fragment qui sera désigné sous le terme de lexème.

→ La présence simultanée du préfixe et du suffixe de personne est nécessaire, toute incomplétude compromet la reconnaissance de l'unité verbale. (En effet, le fait que le lexème ***travail***- puisse participer aussi bien à une unité verbale (*vous **travaill**ez*) qu'à une unité nominale (*mon **travail***) peut perturber l'interprétation d'un énoncé, ce qui n'est pas le cas pour *bébé*.)

3. **Je te ne suis pas.*

L'apprenant connaît l'ordre des deux fragments de la négation : ils encadrent le lexème (*Je **ne** suis **pas***).	Ce savoir ne lui permet pas de déduire l'ordre relatif de *ne* et *te* dans l'ensemble de l'unité verbale.
Il sait que, dans l'unité verbale *je **te** suis*, le fragment *te* est placé entre le préfixe de personne *je* et le lexème *suis*.	

→ L'unité verbale est composée d'un lexème et de plusieurs morphèmes dont l'ordre est déterminé. Ainsi, *je ne te suis pas* est composé des morphèmes fragmentés de personne *je …-s* et de négation *ne … pas*, du morphème complémentaire *te* et du lexème *sui*- qui se combinent dans une disposition déterminée (un ordre déterminé).

4.**Il joue du tennis avec je.*

Il connaît la valeur sémantique de *je*.	Il ne sait pas que *je* ne peut s'employer indépendamment. Il ne s'emploie que dans le cadre d'une unité verbale.

→ Les morphèmes et les lexèmes ne se rencontrent pas isolément, ils sont donc interdépendants. C'est cette interdépendance qui est constitutive de l'unité. Morphèmes et lexème constituent les partiels de l'unité.

DESCRIPTION

1. Composition des unités morphologiques

Une unité morphologique est un ensemble autonome constitué de plusieurs éléments qui se présentent sous la forme de séries différentes.

- **Deux unités morphologiques, l'unité nominale et l'unité verbale, s'opposent par certaines des séries qui les composent.**

– Des séries peuvent être spécifiques à l'unité verbale. Ainsi, la série des préfixes de personne [*je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*] (*je comprends, tu comprends…***je bébé*)
– Des séries peuvent être spécifiques à l'unité nominale, comme la série des déterminants [*un, le, mon, ce … chaque*] (*un bébé, le bébé, mon bébé, ce bébé … chaque bébé,* **mon comprend*).
– D'autres séries peuvent appartenir aux deux unités comme les prépositions (***pour*** *venir/****pour*** *le départ,* ***à*** *venir/****à*** *ton départ,* ***sans*** *venir/****sans*** *ton départ*) ou les conjonctions (***que*** *tu viennes/****que*** *les derniers,* ***comme*** *il rit/****comme*** *les autres*).

> **Remarque.** Le choix est fait, dans cette description, d'intégrer les prépositions et les conjonctions aux unités.

Le lexème n'est pas non plus spécifique d'une unité morphologique. L'usage a exploité ou non la possibilité de faire d'un même lexème un élément d'une unité verbale ou d'une unité nominale. Si dans l'état actuel de la langue, l'usage a validé *un* ***travail****/je* ***travaill****e, un* ***compte****/je* ***compt****e, la* ***force****/il* ***forc****e…*, il n'a pas validé : **je* ***bébé****,* **vous* ***timid****ez,* **je* ***couteau****,* **le* ***nag****er*.

• **Une série peut correspondre :**
– soit à un morphème. Par exemple, la conjonction est un morphème,
– soit à un fragment de morphème. Par exemple, la série [*je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*] constitue la série complète des préfixes de personne qui se combinent avec les suffixes de personnes (***je*** *travaill****e****,* ***tu*** *travaill****es****,* ***il*** *travaill****e****, …,* ***elles*** *travaill****ent***),
– soit à plusieurs morphèmes amalgamés – le déterminant amalgame ainsi le morphème de genre (*un/une, le/la*), le morphème de nombre (*un/des, le/les*) et le morphème différentiel (*un, le, mon, ce … chaque*),
– soit à un lexème : le lexème se différencie des morphèmes dans la mesure où il est composé de la seule valeur notionnelle (dans *le tournis, un tournant, il tourna* : le lexème *tourn-* porte la notion de mouvement circulaire).

Les unités morphologiques sont composées de différents partiels : un lexème et des morphèmes. L'unité verbale et l'unité nominale se différencient en raison des variations spécifiques des morphèmes qui les composent.

2. Solidarité des éléments

Morphème et lexème ne constituent pas une unité à eux seuls. Ils se solidarisent soit dans une unité nominale, soit dans une unité verbale.

La solidarité entre les différents partiels passe par une contrainte de disposition (*il le lui adresse/***lui il adresse le, elle ne travaille pas/***elle ne pas travaille, la maison/***maison la*). Cette contrainte peut se traduire à travers des réalisations

différentes (*ils l'intimident, l'intimident-ils ?*) qui donnent lieu à des types différents de l'unité morphologique (type déclaratif, type interrogatif, etc.).

Remarque. Parallèlement aux unités se trouvent des éléments isolés :
– les relateurs (*et, mais, ou, donc, cependant, puis…*) qui n'assurent que le rôle de connecteur entre unités de même rang : unité nominale + unité nominale (*le frère et la sœur*), unité verbale + unité verbale (*il travaille mais il peine*), syntagme + syntagme (*il construit une maison ou il revend le terrain ?*). Ils ne peuvent assurer de relation entre unités de rang différent (**mon frère et que tu viennes*).
– les interjections (*oh !*) et les onomatopées (*vlan ! boum !*) qui, bien qu'elles participent du discours, ne seront pas prises en compte car elles n'appartiennent à aucun système morphologique[1].

PROGRESSION DIDACTIQUE

Préalable : Il ne s'agit, en aucun cas, de faire des « leçons » de grammaire. La démarche didactique retenue a pour principe de conduire les apprenants à se construire une grammaire, de façon implicite, par l'observation de corpus minimaux. Ces corpus seront constitués selon des objectifs linguistiques et communicatifs pertinents. Il s'agit, à travers des situations de communication adaptées à chaque public, de permettre le repérage d'oppositions linguistiques dans leur matérialité orale ou écrite. Cette démarche s'appuie sur une compétence d'analyse de la langue acquise de façon empirique par la maîtrise de la langue maternelle.

NIVEAU A1

Le problème initial qui peut se poser à l'apprenant est la reconnaissance de l'existence de deux unités différentes.

1. L'unité verbale : vers une identification

• Repérage de l'unité verbale par la variation de personne

Le mode d'enseignement par interaction question-réponse (et qui dit interaction sous-entend que l'enseignant n'est pas le seul à pouvoir mener le jeu !) est le moyen privilégié pour mettre en évidence la variation simultanée entre préfixe et suffixe de personne de l'unité verbale. Une interaction en *je* et *vous* présente l'avantage de repérer cette variation à l'oral comme à l'écrit.

1. Pour *un vlan* et *tu boumes, cf.* p. 17.

– *Est-ce que* ***vous*** *regard****ez*** *la télévision ?*
– *Oui,* ***je*** *regard****e*** *la télévision. Et vous ?*
– *Non,* ***je*** *préfèr****e*** *la radio.*
– ***Vous*** *préfér****ez*** *la radio ? Ce n'est pas courant !*

Mise en évidence des marques de la variation de personne

La constitution de corpus minimaux dans lesquels ne change qu'un élément favorise la prise de conscience de ce qui différencie, en situation, le marquage de la personne. Ce principe de présentation est déclinable à volonté.

Parallèlement à cette présentation morphologique se met en place la compréhension de l'opposition sémantique entre les différents morphèmes de personne.

- **Repérage de l'unité verbale par l'interrogation**

Simultanément au repérage de la personne, le principe de l'interaction implique le recours au type interrogatif. Le choix de la variante en *est-ce que* (*Est-ce que vous continuez le volley ?*) permet d'éviter :
– la limitation à la seule prosodie du marquage de l'interrogation (*Vous continuez le volley ?*)
– l'emploi de la variante avec postposition du préfixe de personne (*Continuez-vous le volley ?*) moins courante à l'oral et déstabilisante.

– ***Est-ce que*** *vous continuez le volley****?***
– *Oui, je continue le volley.*
– *Moi, je commence le ping-pong.*
– ***Est-ce que*** *vous commencez bientôt****?***
– *Oui, à la fin du mois.*
– ***Est-ce que*** *vous jouez dans le club du quartier****?***
– *Oui, je joue dans le même club.*

Mise en évidence de l'unité verbale par le marquage de l'interrogation

- **Repérage de l'unité verbale par l'opposition de la forme affirmative et de la forme négative**

Les situations d'interaction nécessitent le recours aux énoncés affirmatifs et négatifs. Leur opposition de sens passe par une opposition aisément repérable de matériau. Le morphème fragmenté de la négation encadrant systématiquement le verbe concourt à repérer ce dernier.

– *Est-ce que vous cherchez un logement ?*
– *Oui, je cherche, mais je* ***ne*** *trouve* ***pas****.*
– *Est-ce que vous cherchez au centre-ville ?*
– *Non, je* ***ne*** *cherche* ***pas*** *au centre-ville, c'est trop cher.*

Mise en évidence de l'unité verbale par les marques de la négation

Deux difficultés sont à anticiper :
– la variante lacunaire majoritaire à l'oral (*je regarde pas la télévision*),
– les variantes de disposition des morphèmes dans les temps composés (*je* ***ne*** *regarde* ***pas*** *la télévision / je* ***n'****ai* ***pas*** *regardé la télévision*) et dans le verbe[2] à l'infinitif (***ne pas*** *fumer*).

Dans un premier temps, l'objectif n'est pas la maîtrise de la forme négative, mais la reconnaissance de l'unité verbale via ses formes affirmative ou négative. L'analyse des variantes peut être reportée à un moment ultérieur de l'apprentissage.

- **Repérage de l'unité verbale à travers les variations liées au temps**

Je lis peu mais ma sœur lit beaucoup. Hier, elle lisait. Aujourd'hui, elle lit et demain, elle lira encore !

—

– *Vous travaillez dans un grand magasin. Moi, je travaille dans un petit commerce.*
– *Avant je travaillais aussi dans un petit commerce.*
– *Est-ce que vous travaillerez encore demain ?*
– *Non, je ne travaille pas le lundi.*

2. Mise en place de la notion d'unité nominale

Le déterminant apparaît comme l'élément d'identification de l'unité nominale le plus significatif dans la mesure où le lexème, la conjonction et la préposition n'en sont pas spécifiques. Cela implique la présentation systématique des unités nominales avec des déterminants qu'on fera varier. Comme pour l'unité verbale, c'est la présentation d'une multiplicité de réalisations qui permettra d'assurer l'acquisition de la notion.

– *C'est* ***une*** *voiture originale !*
– *Oui, c'est* ***ma*** *voiture.*
– *Ah ! C'est* ***cette*** *voiture dont tu n'arrêtes pas de parler ?*
– *Oui, je refais* ***chaque*** *voiture que j'achète. J'ai déjà refait* ***trois*** *voitures.*

2. Nous utiliserons indifféremment « unité verbale » et « verbe ».

– *Tiens ! Tu regardes **l'**horoscope !*
– *Je regarde toujours **les** horoscopes. Et **mon** horoscope me dit toujours **la** vérité.*
– *Attention ! Tu dis : « **la** vérité » mais **quelle** vérité ? C'est très général ! Tiens, regarde **ton** horoscope dans ce journal, où est **ta** vérité ?*

Mise en place de la notion d'unité nominale

NIVEAU B2

Création à partir de transferts d'unité

L'ajout d'un déterminant suffit pour créer une unité nominale à partir de n'importe quel élément (une autre unité ou un morphème), création qui sera validée ou non par l'usage.

Il va en guerre.	*C'est un va-t-en guerre.*
Je ne sais quoi lui dire.	*Il a un je-ne-sais-quoi qui me surprend.*
Si tu es d'accord.	*Avec des si, on met Paris en bouteille.*
Est-il pour ou contre cette solution ?	*Il pèse le pour et le contre.*
Mais qu'en dira-t-on ?	*Je me moque du qu'en dira-t-on.*
Boum !	*Un boum.*
Il a vécu les événements de soixante-huit.	*C'est un soixante-huitard.*

Création d'unités nominales

De même, l'ajout de morphème de personne suffit à créer une unité verbale à partir d'un nom.

Je n'ai pas trouvé la solution.	*Il faut que tu solutionnes ce problème.*
Quelle émotion !	**Oui, cela m'a beaucoup émotionné.*
Tu as pris le scotch ?	*Oui, je scotche les dessins.*
Il fait du surf ?	*Non, il surfe seulement sur Internet.*
Boum !	*Tu boumes ?*

Création d'unités verbales

Il peut aussi être intéressant d'analyser comment certains écrivains jouent avec les unités dans le cadre de créations langagières. Par exemple, pour caricaturer l'hypocrisie d'un accueil :

Grimace d'accueil pour guimauver le voyez-vous ça d'intimidation
David Christoffel, *Fragment inédit*.

Le terme *guimauve*[3] évoque le sourire sur commande démenti par une attitude hautaine.

Ou pour créer, comme Robert Desnos, un univers insolite dans lequel des lexèmes défient l'usage et les contraintes syntaxiques en étant mis en relation de façon inhabituelle (*les souvenirs se sardine*).

Or, il serrure. L'escalier, toujours l'escalier qui bibliothèque. Remontons ! Mais en vain, les souvenirs se sardine ! À peine, à peine un bouton tirelire-t-il.
Desnos, Extraits d'« Idéal Maîtresse » dans *Corps et Biens*, Gallimard.

Chaque lecteur s'approprie alors la signification du poème en fonction de son imagination. Ainsi, *il serrure* pourra être compris comme « il ouvre la porte ». L'image d'un escalier bordé d'étagères remplies de livres s'imposera ensuite. Les souvenirs fuiront de la mémoire comme des poissons dans l'eau, ne laissant subsister qu'un vague tintement. À moins que ce ne soit la quantité des souvenirs imbriqués les uns dans les autres comme des sardines dans une boîte.

3. Confiserie composée d'une pâte molle de gomme et de sucre. Au sens figuré, ce qui est fade, douceâtre, sans expression (familier et péjoratif).

Chapitre 2 Des obstacles au repérage des unités

2.1 L'homophonie

APPROCHE

1. Mais où est donc le verbe dans ces énoncés ?

La petite brise la glace.
La belle porte le voile.
La nouvelle demande le distrait.

Ces énoncés sont tous à double sens :

La petite brisait la glace.	*La petite brise la glaçait.*
La belle portait le voile.	*La belle porte le voilait.*
La nouvelle demandait le distrait.	*La nouvelle demande le distrayait*

À vous de jouer !

Créez vos propres énoncés à double sens à l'aide de la liste suivante. Exemple : *Le vigile interdit l'aveugle.*

l'interdit, l'aveugle, le brave, la trompe, la lave, la pousse, la règle, la chasse, la fatigue, la ferme, la méprise, le trouble, la classe, le cache, le change, la danse, la donne, le signe, le reste, le pilote, la laisse, le conte, la garde, la rencontre, la forme, la menace.

Conclusion : les déterminants *le, la, l'* et *les* (***le*** *distrait,* ***la*** *glace*) de l'unité nominale et les morphèmes complémentaires *le, la, l', les* (*il* ***le*** *distrait, il* ***la*** *glace*) de l'unité verbale sont homophones. Cette homophonie brouille la distinction entre l'unité nominale et l'unité verbale.

2. Analyse d'énoncés erronés

(1) **Tu la voie.*
L'homophonie entre le déterminant *la* de l'unité nominale (*la passante*) et le morphème complémentaire *la* de l'unité verbale (*tu la vois*) amène l'apprenant à voir dans *la voie* une unité nominale et à remplacer le suffixe de personne **-s** par ce qu'il considère être un suffixe de genre, **-e**.

(2) **Tu tes trompé*.
L'homophonie entre le déterminant *tes* de l'unité nominale (*tes erreurs*) et la suite composée par un morphème complémentaire *t'* et un auxiliaire *es* de l'unité verbale (*tu t'es trompé*) conduit l'apprenant à confondre unité nominale et unité verbale.

(3) *Cet interdit fume sur la place publique*.
Cet énoncé n'est pas grammaticalement incorrect mais il est probable que l'apprenant souhaitait plutôt dire *C'est interdit de fumer sur la place publique*. L'homophonie entre le déterminant *cet* et la suite *c'est* fait alors de trois unités (*ce, il est, l'interdit*) une seule unité nominale *cet interdit*.

DESCRIPTION

L'homophonie met en jeu une similitude de matériaux sonores qui masque leur différence (*il* ***l'a*** *travaillé, il* ***la*** *travaille*). Cette homophonie se double souvent d'une homographie. Dans ce cas, le matériau graphique ne permet pas de distinguer entre les homophones (***la*** *pâte, il* ***la*** *travaille*).

Ce phénomène pose le problème de la reconnaissance de la différence à travers des réalisations similaires. Alors que l'homophonie est négligeable pour un locuteur natif qui peut mobiliser tout un savoir complémentaire pour dépasser l'apparente similitude, elle représente un écueil majeur pour un apprenant dont le savoir est lacunaire.

En particulier, l'homophonie entre des morphèmes qui appartiennent à des unités différentes brouille le repérage de la notion d'unité. C'est le cas, par exemple, des déterminants *le, la, l', les* de l'unité nominale dont les homophones, morphèmes complémentaires, appartiennent à l'unité verbale : ***les*** *collègues* (*/****un*** *collègue*), *il* ***les*** *contacte* (*/il* ***me*** *contacte*). De très nombreuses erreurs d'apprenants étrangers proviennent de déductions erronées basées sur la confusion entre deux homophones.

Des difficultés liées à l'homophonie se retrouvent tout au long des descriptions présentées dans cet ouvrage.

PROGRESSION DIDACTIQUE

Cette séquence a pour objectif d'anticiper le brouillage des unités par l'homophonie. Il importe, au-delà du repérage des évidentes confusions que les homophonies peuvent créer, de déconstruire les analyses erronées du système auxquelles elles peuvent conduire quand l'apprenant est en cours d'acquisition de son système linguistique et de mettre en place des stratégies d'enseignement qui tiennent compte des difficultés inhérentes à l'homophonie.

NIVEAU A2

1. Homophonie entre les morphèmes verbaux *le, la, l', les* et les déterminants nominaux *le, la, l', les* (*il* ***la*** *transporte avec* ***la*** *remorque*)

L'observation de corpus où les homophones alternent avec d'autres éléments de leur série permet de mettre en évidence l'homophonie.

– *Elle fait un peu de baby-sitting avec* ***une*** *petite fille de 4 ans. C'est* ***la*** *petite fille de la voisine.*
– *Ah, c'est* ***cette*** *petite fille-là ?*
– *Oui, elle* ***la*** *conduit à l'école et elle* ***me*** *conduit ensuite à la fac.*
– *Elle* ***te*** *conduit tous les jours ?*
– *Non, quand même pas !*

Mise en évidence de l'homophonie du déterminant *la* et du morphème *la*

La stratégie consiste ici à mettre en évidence les statuts différents des éléments homophones (***la*** *fille/****la*** *conduit*) au moyen des oppositions qui se forment par comparaison des énoncés : ***la*** *fille/****cette*** *fille,* ***une*** *fille* et ***la*** *conduit/****me*** *conduit,* ***te*** *conduit.*

2. Homophonie entre la suite morphème complémentaire + auxiliaire (*m'ont*) du verbe et un déterminant nominal (*mon*) (*ils* ***m'ont*** *donné* ***mon*** *passeport*)

Les cas sont nombreux : *m'est → mes ; t'est* (*t'ai*) *→ tes ; m'ont → mon ; t'ont → ton ; m'a → ma ; t'a → ta ; s'est → ses* (*ces*)

Je ***t'ai*** *rencontré avec* ***tes*** *amis mais je* ***t'avais*** *rencontré une première fois sans eux. De plus* ***tes*** *amis et* ***mes*** *amis se connaissaient déjà.*

Repérage de l'homophonie par le changement de temps de l'auxiliaire

Chapitre 2 Des obstacles au repérage des unités
2.2 L'environnement phonétique

APPROCHE

1. Jeux de mots

– *C'est l'heure d'été.*
– *Et pourquoi pas l'heure des cafés ?*

– *Elle va aux eaux.*
– *Pour ses rhumatismes ou pour les girafes ?*

Sur quoi reposent ces jeux de mots ?

Une homophonie liée à la variante devant une initiale vocalique conduit à deux segmentations différentes d'un même énoncé oralisé.
*L'heure **d'é**té/L'heure des thés. Elle va **aux eau**x/Elle va au zoo.*

2. Analyse d'énoncés erronés

1. **Ils n'ont pas vu le autobus.*
2. **Dans son histoir, quelqu'un a demandé de s'échapper à travers la place.*
3. **Le vieux homme a commencé à parler.*

Savoirs supposés de l'apprenant	Lacunes possibles de l'apprenant
1.**Ils n'ont pas vu le autobus.*	
Il sait qu'*autobus* est un nom masculin singulier. Il connaît le déterminant masculin singulier *le*.	Il ignore le phénomène d'alternance des deux réalisations *le* et *l'* selon l'initiale du partiel suivant : *le* devant une initiale consonantique (*le **t**rain*) et *l'* devant initiale vocalique (*l'**au**tobus*). On appellera ces réalisations qui varient selon leur environnement phonétique « variantes combinatoires ».

2. * *Dans son histoir, quelqu'un a demandé de s'échapper à travers la place.*

Il connaît le déterminant possessif masculin (*son récit*).

Il associe le -**e** à la désignation du féminin (comme dans *une amie/un ami*).

Cependant, il généralise ces savoirs.

En généralisant ces savoirs, il analyse que *histoire* est précédé d'un déterminant masculin et en déduit qu'il ne peut donc pas se terminer par un **e**.

Il ignore que le **e** final ne désigne pas forcément le féminin.

Il ignore l'alternance de deux variantes *sa* et *son* du déterminant possessif féminin (*sa copine, son amie*) et n'est pas conscient de l'homophonie du déterminant possessif masculin *son* (*son ami*) et du déterminant possessif féminin *son* (*son amie*).

	+ consonne	+ voyelle
Masculin	*son **c**opain*	*son **a**mi*
Féminin	*sa **c**opine*	*son **a**mie*

3. **Le vieux homme a commencé à parler.*

Il connaît peut-être les deux variantes combinatoires *vieux/vieil* (*un vieux marin/un vieil homme*).

Mais il refuse d'associer au substantif masculin *homme* l'homophone *vieil* du terme féminin *vieille* (*une vieille barque*).

DESCRIPTION

1. Un même fragment sous des réalisations différentes

Un même fragment peut se réaliser différemment en fonction de l'initiale consonantique ou vocalique du fragment suivant (***ce** moineau/**cet** oiseau*). Ces deux réalisations sont appelées variantes combinatoires :

fragment 2 / fragment 1	à initiale consonantique (***m**oineau*)	à initiale vocalique (***oi**seau*)
(*ce, cet*)	variante 1 (*ce*)	variante 2 (*cet*)

L'ignorance des variantes est susceptible de perturber le repérage des partiels d'unité et par là même des unités.

2. Un phénomène unique sous des modalités différentes

- **Présence ou absence (appelée couramment « élision ») d'une voyelle finale**

Cette absence est marquée à l'écrit par une apostrophe (*d**e** près/**d'**après, l**a** coupe/**l'**ivoire*).

- **Oralisation (appelée couramment « liaison »[4]) d'une consonne écrite finale d'un fragment**

Cette oralisation s'effectue devant une initiale vocalique mais non devant une initiale consonantique. Ces fragments présentent donc deux variantes à l'oral (et seulement à l'oral).

fragment 2 / fragment 1	fragment 2 à initiale consonantique	fragment 2 à initiale vocalique
les [le / lez]	variante 1	variante 2
	les retraités [lɛʀətʀete]	*le**s** **a**ctifs* [le**z**aktif]
on [ɔ̃ / ɔ̃n]	*on part* [ɔ̃paʀ]	*o**n** **a**rrive* [ɔ̃**n**aʀiv]

- **Alternance entre deux réalisations différentes d'un même fragment**

C'est le cas, par exemple, de *vieux* ou *beau* qui présentent deux variantes : l'une devant une initiale consonantique (*un vi**eux** camion, un b**eau** souvenir*), l'autre devant une initiale vocalique (*un vi**eil** avion*, *un b**el** atout*). Citons également les variantes combinatoires du déterminant possessif féminin singulier (***ma** parole/**mon** idée, **ta** parole/**ton** idée, **sa** parole/**son** idée*) et celles du déterminant démonstratif masculin singulier (***ce** camion/**cet** avion*).

4. Nous évitons les termes d'élision ou de liaison qui privilégient une des deux variantes. Par ailleurs, il nous semble préférable de poser le fragment 1 comme le fragment variant car il ne présente que deux variantes ([le / lez], [mɔ̃ / mɔ̃n], *ce/cet*), plutôt que le fragment 2 qui en multiplie le nombre : [wazo]/[zwazo]/[nwazo]/[twazo] (*oiseau/zoiseau/noiseau/toiseau*…).