

L'explication du dysfonctionnement sémantique relatif à la production écrite de l'élève algérien(ne) arabophone en français à la lumière de la sémantique structurale

The explanation of the semantic dysfunction relative to the written production of the Algerian Arabic-speaking student in French in the light of the structural semantics

Date de réception : 25/11/2019 ; Date d'acceptation : 24/02/2020

Résumé

Actuellement, en Algérie, en dépit de l'application de l'approche par les compétences, c'est le statu quo en français. L'échec est, nettement, patent dans les productions écrites des apprenants où les praticiens constatent un dysfonctionnement sémantique. La sémantique structurale nous a permis d'éclaircir ce problème.

Une idée centrale en a été dégagée : l'existence de la signification repose sur la relation. Chaque langue possède sa combinatoire sémantique. Le problème de l'élève arabophone algérien(ne) est qu'il (elle) possède celle de sa langue maternelle et ne possède pas celle de la langue française (sauf des cas rares). Lorsqu'il (elle) rédige en français, il (elle) pratique une démarche lexématique et non sémémique ; cette dernière se fonde sur la compatibilité ou l'incompatibilité des unités sémantiques. C'est ce qui est apparu dans l'analyse du corpus que nous avons choisi comme échantillon.

Mots clés: L'explication; dysfonctionnement sémantique; production écrite; élève algérien arabophone ;sémantique structurale.

Zahir AZREGAINOU *

Faculté des sciences humaines
et sociales Départements de
Psychologie
Université Abdelhamid Mehri
Constantine2,
Constantine 2, Algérie-

Abstract

Currently, in Algeria, despite the application of the competency approach, the situation is as it is for French language. Failure is clearly evident in the written productions of learners where teachers observe semantic dysfunction. Structural semantics has allowed us to clarify this problem... A central idea has emerged : the existence of meaning is based on relationship. Each language has its semantic combinatorics. The problem of the Algerian Arabic-speaking student is that he (she) owns that of his mother tongue and does not possess that of the French language (except in some cases). When he / she is writing in French, he (she) is practicing a lexematic and non-sememic approach; the latter is based on the compatibility or incompatibility of semantic units. This is what appeared in the analysis of the corpus that we chose as a sample.

Keywords: The explanation; semantic dysfunction; written production; algerian arabic;speaking; structural semantics.

ملخص

في الجزائر، حالياً، بالرغم من تطبيق المقاربة بالكفاءات، فالوضع كما هو في اللغة الفرنسية. إن الإخفاق يبدو بشكل جلي في الإنتاج الكتابي للمتعلّمين حيث يلاحظ المدرسون ما يطبعه من خلل دلالي. إن علم الدلالة البنيوي مكّننا من توضيح هذا المشكل. استخرجنا منه فكرة مركزية : وجود المعنى يقوم على العلاقة. كل لغة تمتلك تركيبها الدلالية. إن مشكلة التلميذ(ة) الجزائري(ة) (المعرب(ة)) تكمن في كونه(ها) يملك أو (تملك) التركيبة الدلالية للغة(ها) الأم ولكنه(ها) لا يملك (تملك) التركيبة الخاصة باللغة الفرنسية (ما عدا بعض الحالات النادرة). عندما يحزّر (تحرّر) التلميذ(ة) باللغة الفرنسية، إنه(ها) يمارس (تمارس) إجراءات مفرداتيا (lexématique) وليس إجراءات مفهوما (sémémique) ؛ هذا الأخير، يقوم على التوافق أو لا توافق بين الوحدات الدلالية. هذا ما برز في المدونة التي اخترناها كعينة.

الكلمات المفتاحية: تفسير؛ الخلل الدلالي؛ الإنتاج الكتابي؛ التلميذ(ة) الجزائري(ة) (المعرب(ة)) ؛ علم الدلالة البنيوي.

* Corresponding author, e-mail: azregainou.zahir@gmail.com

1-INTRODUCTION :

Il n'est plus un secret pour personne que l'apprentissage de la langue française en Algérie, actuellement, souffre d'un échec cuisant. Ce qui justifie ce constat, ce sont les résultats obtenus en cette matière par les élèves au cours des examens et en l'occurrence l'examen officiel du B.A.C.

On a publié⁽¹⁾ en arabe, d'après le Ministère de l'Education Nationale, un tableau où figurent les moyennes nationales de la langue française des élèves admis au B.A.C 2010, selon chaque filière.

En le parcourant, on constate que pour chacune la moyenne nationale tourne autour de moins de dix et de dix et quelques décimales :

- a- Lettres et philosophie (06 ,40)
- b- Mathématiques (10,53)
- c- Langues étrangères (10,20)
- d- Sciences expérimentales (10,04)

Au B.A.C 2015, la situation concernant la langue française n'a pas changé d'un iota. La moyenne nationale des candidats, en cette matière, est de 8 / 20.

Si le problème de l'apprentissage de l'aspect technique de la langue française trouve des solutions pédagogiques plus ou moins efficaces, celui de la production écrite à travers le dysfonctionnement sémantique⁽²⁾ demeure posé avec acuité pour l'ensemble des praticiens (praticiennes). L'activité d'écriture, dans l'enseignement de la langue française, est toujours précédée par une séance de préparation à l'écrit où on explique le sujet à traiter, on repère ses mots-clés, on dresse la liste du lexique qui lui convient et on établit un plan que l'élève est censé(e) suivre lorsqu'il (elle) rédige. En dépit de cette préparation et du temps qu'on y consacre, le résultat est décevant pour l'enseignant(e) parce que lorsqu'il (elle) corrige les productions écrites, il (elle) constate le dysfonctionnement sémantique.

L'institution, à travers les instructions des inspecteurs de la matière, préconise l'intensification des activités d'écriture pour faire apprendre à l'élève à écrire correctement, en l'occurrence sur le plan sémantique. Ces instructions sont stériles puisque, sur le terrain, il ya un constat d'échec, non pas que l'enseignant(e) ne fournisse pas assez d'effort pour atteindre l'objectif de l'amélioration de l'écrit, mais parce que le problème est inhérent à l'apprenant lui-même. En dépit de la répétition de l'échec et de la conviction de l'inutilité de ce travail, les enseignants(es) continuent de le faire parce qu'ils (elles) se conforment aux injonctions officielles. Dans ce contexte d'échec, la question qui se pose est la suivante : le problème est-il d'ordre pédagogique ou d'ordre cognitivo-linguistique ? Au cours des séances consacrées à la production écrite en classe, les élèves ne cessent pas de demander à l'enseignant(e) de leur traduire une phrase entière ou un mot de l'arabe en français, ou de les laisser exprimer leurs idées carrément dans leur langue maternelle. Cette référence et ce recours à cette dernière révèle bien un problème au niveau cognitivo-linguistique qui conduit à la persistance et à la récurrence du problème du dysfonctionnement sémantique. C'est ce que nous avons tenté d'établir dans cet article.

2- La persistance de la crise de l'activité de la production écrite :

L'application de l'approche par les compétences, qui constitue l'essentiel de la réforme dans les trois paliers de l'enseignement en général et le cycle secondaire en particulier, a fait introduire dans le déroulement du projet en langue française une étape qui se trouve à son début : l'évaluation diagnostique. Cette activité consiste à donner à l'élève un sujet de production écrite conforme à la nature du projet étudié et qui permet à l'enseignant(e) de détecter toutes les lacunes qui s'y rapportent afin d'y remédier. La remédiation a un effet relativement positif, mais le résultat escompté par les concepteurs du programme à travers cette activité — qui consiste à améliorer le niveau de l'écrit de l'élève — n'a pas été réalisé (83% des enseignants affirment qu'il n'ya

aucune différence concernant le rendement de la production avant et après la réforme⁽³⁾).

Les enseignants(es) questionnés(es) pensent que ce n'est pas le changement de la méthodologie qui permet à l'élève d'écrire correctement en langue française (75%)⁽⁴⁾ et aspirent à une nouvelle approche pédagogique concernant l'expression écrite (97%)⁽⁵⁾. Mais cette nouvelle approche pédagogique, avant de la concevoir et de la mettre en œuvre, il faut d'abord comprendre la nature du problème qui constitue l'handicap qui empêche l'élève d'écrire correctement en cette langue : l'aspect sémantique constitue la dimension fondamentale de celui-ci.

Il ya (81%)⁽⁶⁾ des enseignants(es) qui affirment que les élèves arabophones sont incapables de rédiger correctement en langue française. Cette affirmation demeure au niveau du constat et n'explique pas pourquoi un tel problème existe. Il lui manque un cadre linguistique théorique, à la lumière duquel, on peut faire tous les éclairages nécessaires sur celui-ci. De quel cadre théorique s'agit-il ? Nous pensons que la sémantique structurale possède les concepts qui fournissent une approche satisfaisante de cette problématique.

3- La sémantique structurale :

Avant de commencer notre exposé sur la sémantique structurale, nous émettons cette remarque qui consiste à souligner l'importance capitale du terme « relation » dans l'édifice conceptuel de Greimas.

Cet auteur commence par nous parler de la structure élémentaire de la signification qui ne peut exister que s'il ya une relation sémique entre deux lexèmes ou plus « La signification présuppose l'existence de la relation : c'est l'apparition de la relation entre les termes qui est la condition nécessaire de la signification⁽⁷⁾ ».

Le lexème «... est le lieu de manifestation et de rencontre de sèmes provenant souvent de catégories et de systèmes sémiques différents et entretenant entre eux des relations hiérarchiques, c'est-à-dire hypotaxiques⁽⁸⁾. » Cette rencontre ne se situe pas uniquement sur le plan synchronique ; elle s'opère aussi sur le plan diachronique « Mais le lexème est également un lieu de rencontre historique. En effet, malgré son caractère figé, le lexème est de l'ordre de l'événement et se trouve, comme tel, soumis à l'histoire⁽⁹⁾. » D'où cette conclusion de Greimas : « Le lexème nous apparaît dès lors comme une unité de communication relativement stable, mais non immuable.⁽¹⁰⁾ » Le dictionnaire de chaque langue est composé de lexèmes ; par contre, le discours qui s'élabore, grâce à eux, est composé de sémèmes. Pour ce sémioticien, un sémème est le résultat de la rencontre (relation) entre un noyau sémique (N.S) (invariant par rapport aux occurrences sémémiques) et un sème contextuel (Cs), par exemple le noyau sémique de tête est composé de deux sèmes : $NS = S_1$ (extrémité) + S_2 (supérativité)⁽¹¹⁾ (supérativité est la combinaison des deux lexèmes « supériorité » et « antériorité »).

La réunion compatible de deux sémèmes suppose l'existence d'un sème contextuel commun « Dès maintenant, on peut se rendre compte du rôle que joue le contexte, considéré comme unité du discours supérieure au lexème : il constitue un niveau original d'une nouvelle articulation du plan du contenu. En effet, le contexte, au moment même où il se réalise dans le discours, fonctionne comme un système de compatibilité et d'incompatibilité entre les figures sémiques qu'il accepte ou non de réunir, la compatibilité résidant dans le fait que deux noyaux sémiques peuvent se combiner avec un même sème contextuel⁽¹²⁾ ».

Cependant, Greimas remarque que l'usage du terme « sème contextuel » est ambigu parce qu'au début de son analyse il a mis en évidence «... des sèmes qui, tout en étant “ contextuels ” par rapport au noyau envisagé, appartiennent cependant au noyau contigu, et non au contexte itératif tel que nous cherchons à le définir⁽¹¹⁾. » et c'est « Par opposition aux sèmes nucléaires, nous proposons, par conséquent, de considérer comme classèmes les sèmes contextuels proprement dits.⁽¹³⁾ »

Quel rapport ya t-il entre le classème et le concept de totalité signifiante que tout discours suppose ? Le classème garantit à toute production discursive son isotopie, c'est-à-dire son homogénéité sémantique. Si les figures sémiques relèvent d'un niveau global que Greimas a nommé le niveau sémiologique, les classèmes relèvent eux aussi

d'un autre niveau global qui est le niveau sémantique « ... les classèmes, de leur côté, se constituent en systèmes de caractère différent, et appartiennent au niveau sémantique global, dont la manifestation garantit l'isotopie des messages et des textes⁽¹⁴⁾. »

Selon Greimas, l'existence de la signification est régie par la relation entre deux univers : l'univers immanent et l'univers manifesté. Le premier existe à travers la rencontre (relation) des deux niveaux évoqués dans le paragraphe précédent: le niveau sémiologique qui se réfère à des données extralinguistiques mais sans s'y réduire et le niveau sémantique qui matérialise l'isotopie du message. Cependant cette rencontre ne doit pas nous faire oublier leur autonomie mutuelle.

L'univers manifesté exige une combinaison parallèle des deux niveaux précédents au niveau de l'expression — les deux opérations ne sont pas consécutives, il y a une présupposition réciproque qui les détermine — qui engendre la manifestation de la signification dans le discours, c'est-à-dire le déroulement sémémique du contenu et elle se réalise aussi à travers une dimension classématique (absence de l'élément sémiologique). La combinaison sémémique est conditionnée par les limites de la combinatoire sémantique^(*) propre à chaque langue. L'incompatibilité est la conséquence directe de ces limites. Selon Greimas, elle n'est pas relative au problème de « l'agrammaticalité ou de l'alexicalité des combinaisons.⁽¹⁵⁾ ». Mais elles concernent d'abord celui « de leur asémantécité⁽¹⁶⁾ ». C'est ce dernier aspect qui nous intéresse lorsqu'on traitera le problème du dysfonctionnement sémantique relatif aux productions écrites.

4— Approche structurelle du sens :

Dans ce qui suit, nous adoptons le point de vue de la sémantique structurelle qui s'occupe des relations intralinguistiques, c'est-à-dire entre les éléments d'une phrase, d'un énoncé et du discours en dernier lieu. Cette approche néglige la dimension référentielle parce que cette dernière s'occupe du rapport entre les éléments linguistiques et la réalité extralinguistique. Nous pensons que celle-ci joue un rôle capital dans l'existence et l'émergence de la dimension sémantique, mais elle ne peut en aucune manière produire les rapports sémantiques qui engendrent le sens. La double articulation qui, selon Martinet, caractérise toutes les langues, constitue une caractéristique fondamentale dans cette perspective. Nous focalisons notre attention sur la première articulation parce qu'elle s'opère entre des unités significatives et donne toute sa signification à l'approche structurelle du sens.

La question qui se pose dans ce domaine est la suivante : comment le rapport entre des monèmes ^(*) donnés dans un énoncé donné engendre du sens ? Il y a des linguistes qui pensent « que le sens d'une phrase peut être dérivé de la somme des sens des mots.⁽¹⁷⁾ » Nous ne partageons pas cette manière de voir parce que la perception du sens s'opère en tant que totalité et nous croyons que le principe de la Gestalt-théorie doit être appliqué à propos de cette question : le tout est supérieur aux éléments qui le constituent. Cette supériorité ne confère pas un caractère transcendantal au sens, il demeure immanent aux éléments qui constituent l'énoncé, mais qui en exige une appréhension totale. Au fond, le sens en tant que totalité précède les éléments qui le révèlent et ne peut se révéler que si ceux-ci existent d'abord. Cette dépendance mutuelle est le garant de cette immanence. Cette dernière assure l'existence du sens structurel qui peut être précisé par le contexte situationnel pour pouvoir saisir l'intention du locuteur, mais cette appréhension globale du sens ne peut en aucun cas être perçue si le premier n'est pas d'abord appréhendé. La connaissance de la situation aide le sens à se préciser, mais ne le constitue pas.

Structurellement parlant, le sens est autonome par rapport au contexte situationnel ; par contre, il dépend relativement du contexte discursif. Dans le livre, déjà cité, les auteurs donnent deux exemples, à travers lesquels, ils insistent sur l'importance de la situation pour comprendre leur contenu sémantique « La connaissance de la situation de discours permet de déterminer le référent des expressions employées, de choisir entre différentes interprétations d'un énoncé ambigu (« Découverte de la femme pendue par le colonel

»), de déterminer l'usage que peuvent faire des énoncés des interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres (Tu iras à Chamborigand demain peut être compris comme une promesse, ou une information, ou un ordre selon la situation)⁽¹⁸⁾ ». Mais à y bien réfléchir ; pour le premier exemple, l'ambiguïté au niveau du sens découle de l'absence du contexte discursif qui apporte une précision sur le fait que, soit c'est le colonel qui a pendu la femme, soit c'est lui qui l'a découverte pendue ; ce doute sur la signification prouve qu'il ya un sens structurel qui nous est parvenu mais qui, par défaut de précision, peut s'interpréter de deux manières, c'est-à-dire que les unités sémantiques combinés (la combinatoire sémantique propre à la langue française) ont produit du sens. Pour le deuxième exemple, la situation apporte une précision concernant le rapport du locuteur et de l'interlocuteur et non pas sur le contenu sémantique au sens structurel, c'est-à-dire le fait d'aller à Chamborigand le lendemain. Si on se contente de ce sens, le message qui nous parvient est incomplet, mais il ya un message.

Dans cette perspective, il ne faut pas considérer la célèbre phrase de Chomsky « D'incolores idées vertes dorment furieusement. » « Colorless green ideas sleep furiously » comme asémantique parce que comme l'a bien souligné Tesnière que citent les mêmes auteurs « « une phrase peut être sémantiquement absurde tout en étant structurellement = syntaxiquement correcte » ». ⁽¹⁹⁾ Contrairement à Tesnière, nous n'établissons pas d'égalité entre structural et syntaxique parce que si le premier comporte le deuxième, ce dernier ne l'épuise pas parce que le rapport qui existe entre les éléments linguistiques sont sémantiques et ne se réduisent pas à être des fonctions purement syntaxiques. Dans le même contexte, nous partageons l'avis de Pierre Oléron qui remarque que «... la signification est déterminée par leur^(*) rapport, leur^(*) appartenance à des catégories compatibles.⁽²⁰⁾ » La phrase de Chomsky a un sens structurel parce qu'on la comprend, c'est-à-dire on reçoit un message mais qui nous paraît absurde parce qu'il n'est pas conforme à la réalité extralinguistique : il ya violation de l'ordre naturel des choses. Cette absurdité disparaîtrait lorsque nous nous situons dans un contexte surréaliste ; cette phrase prendrait toute une signification particulière par rapport à la totalité du discours produit par le locuteur ou le scripteur. Sur ce plan, on peut faire un rapprochement avec le contexte poétique « Le vers de Victor Hugo, Et la hache maudit les hommes, peut être considéré soit comme une anomalie combinatoire (manquement à la règle selon laquelle maudire veut un sujet "humain"), soit comme **un transfert de trait** : le trait "humain" a été transféré de **maudire à hache**, ce qui correspond à une exploitation de la règle ci-dessus aboutissant à l'humanisation du sujet hache. »⁽²¹⁾ Même si le vers de Victor Hugo paraît absurde parce qu'il ne correspond pas à l'ordre naturel des choses, il nous fait parvenir un message sémantique donné.

Chaque langue possède sa combinatoire sémantique spécifique que nous appelons structure sémantique qui rend possible tous les sens possibles, c'est-à-dire que la production du sens qui relève de la performance (au sens de Chomsky) dépend totalement de cette structure au niveau de la compétence (au sens aussi de Chomsky), ce qui veut dire que toutes les productions sémantiquement correctes (phrases—énoncés—discours)—déchiffrables en tant que messages — sont conformes à celle-ci. Il ya un linguiste qui exprime la même idée d'une façon un peu différente : « La sémantique générative est basée sur la notion d'une structure profonde universelle et logique, la variabilité des structures de la langue naturelle étant placée à un niveau moyen et superficiel. A. Marty, au contraire, marque les limites de l'universalité : il pose la nécessité d'une structure profonde propre à la langue, en tant que système particulier, la forme linguistique interne^(*) ⁽²²⁾ ». Nous pensons qu'André Martinet, lui aussi, met l'accent sur la même idée en disant ceci : « En fait, à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communications linguistiques. »⁽²³⁾

5— Le problème du dysfonctionnement sémantique :

Nous partons de cette remarque d'A. Martinet concernant l'apprentissage d'une autre langue cible pour essayer de comprendre les raisons qui empêchent le lycéen algérien

arabophone (l'apprenant algérien en général) de produire un discours oral ou écrit sémantiquement correct en langue française. Comme on l'a déjà souligné, auparavant, le problème ne se pose pas, fondamentalement, sur le plan technique, c'est-à-dire la connaissance et la maîtrise des règles morphosyntaxiques et même s'il ya un déficit sur ce plan-là, on peut y remédier en les inculquant aux apprenants en essayant d'établir un certain parallélisme entre la langue maternelle (l'arabe) et la langue cible (le français). Il faut reconnaître qu'il ya des difficultés techniques inhérentes à la langue française parce qu'elle est régie par des règles qui ont beaucoup d'exceptions, en l'occurrence l'orthographe ; et comme disait Victor Hugo : « La langue française n'est point fixée et ne se fixera pas ». Concernant ces difficultés, il ya en France, ces dernières années, quelques tentatives de réformes qui demeurent encore timides. Cependant, elles sont surmontables parce qu'elles ont un caractère machinal, c'est-à-dire que l'usage récurrent des règles et de leurs exceptions suffit à les faire assimiler par les apprenants arabophones. Quand on dit « machinal », on n'écarte pas la compréhension : pour assimiler et appliquer une règle, il faut d'abord la comprendre. Par exemple, pour conjuguer un verbe correctement, il faut faire la distinction conceptuelle entre le mode et le temps (en tant que deux concepts différents). Une fois cette distinction établie, la conjugaison devient une pratique presque mécanique. Le mode n'existe pas en conjugaison de l'arabe, on l'exprime à travers la langue. L'apprenant arabophone arrive à se familiariser avec cet aspect technique bien qu'il soit ardu parce qu'il est, relativement, similaire au code de la route. Il ya des livres techniques (Bled pour l'orthographe, le Bescherelle pour la conjugaison et les différents manuels de grammaire) qui peuvent nous apprendre la technicité de la langue française en une période temporelle bien déterminée. Ya t-il des ouvrages qui peuvent nous apprendre la combinatoire sémantique propre à celle-ci ?

Tous les enseignants de la langue française constatent que les productions écrites rédigées par leurs élèves se caractérisent par un dysfonctionnement sémantique sauf quelques cas qui se comptent sur les doigts : dans une classe, on peut trouver un(e) élève qui arrive à rédiger conformément à la sémantique de cette langue ; celui-ci (celle-ci) est, souvent, membre d'une famille francophone qui en fait usage quotidiennement et aussi il (elle) a l'habitude de lire en cette langue. Ceci lui permet d'avoir un contact permanent avec cette dernière. Comment peut-on analyser ce dysfonctionnement sémantique constaté au cours des corrections ? L'analyse qui répond à cette question fait recours aux concepts de la théorie sémantique de Greimas. L'apprenant(e) arabophone pratique dans sa production écrite en langue française une démarche lexématique et non pas sémémique parce qu'il (elle) fait passer en cette langue un contenu sémantique exprimé en arabe. Les deux langues possèdent une symétrie lexématique presque complète, c'est-à-dire que pour chaque lexème en arabe, il ya un lexème correspondant en français ; mais sur le plan sémémique, les deux langues présentent des différences fondamentales parce que chacune possède sa propre organisation sémique du contenu sémantique qui ne peut être restitué dans l'autre langue (de l'arabe en français ou du français en arabe) que si on arrive à établir des équivalences sémémiques, grâce à une structuration préalable dans la structure cognitive de la combinatoire sémantique propre à chaque langue. Prenons un exemple de la pratique pédagogique quotidienne en classe de français. Un(e) enseignant(e) qui conseille son élève arabophone de lire beaucoup pour avoir une vue profonde des choses, lui répond en disant ceci : « Je travaille avec ce conseil. » Cette phrase est typique de ce qu'on trouve dans les productions écrites des élèves arabophones. Elle est la traduction littérale de celle formulée en arabe avant la transposition lexématique en langue française :

« سأعمل بهذه النصيحة . »

L'enseignant(e) arrive à déceler la référence à la langue arabe de cette phrase dite en français grâce à la connaissance des deux langues parce qu'il (elle) est un algérien(ne) et aussi parce qu'il (elle) a conscience des difficultés linguistiques que rencontre un(e) élève arabophone. Un(e) enseignant(e) français(e) n'aurait pas, probablement, décelé l'origine du dysfonctionnement sémantique. Cette phrase est conforme à la technicité de la langue française parce qu'elle contient un sujet, un verbe et un complément

(syntaxiquement, elle est correcte) ; mais, sémantiquement, elle n'est pas conforme à la combinatoire sémantique de cette langue.

Analysons-la en fonction des concepts de Greimas exposés auparavant. En français, il y a une incompatibilité sémantique entre les deux sémèmes «travailler» et «conseil » parce que le noyau sémique de chacun n'est pas compatible avec le classème (sème contextuel) de l'autre. Par contre, en arabe, cette compatibilité existe parce que si on fait une analyse sémique du sémème « أعمل » on aboutit aux sèmes «appliquer» et «suivre». En français, le noyau sémique du sémème «travailler» nécessite l'emploi de classèmes qui ont un rapport avec la personne (qui), l'endroit (où), le temps (quand), l'objet (quoi). Beaucoup d'enseignants(es) se trompent lorsqu'ils (elles) pensent que le problème de l'élève algérien arabophone concernant la production écrite est d'ordre lexical, c'est-à-dire qu'il (elle) lui manque un bagage lexical minimum pour pouvoir rédiger un écrit correct sur le plan sémantique. Nous ne nions pas l'importance capitale du lexique dans l'acquisition d'une langue étrangère et pour la maternelle aussi. Mais le problème est ailleurs. Même si un élève apprend tous les mots du dictionnaire « Le petit Larousse », par exemple, il n'arrivera jamais à rédiger correctement en langue française parce qu'il (elle) lui manque la combinatoire sémantique propre à celle-ci. Pour bien cerner le concept de « combinatoire », nous citons quelques définitions tirées de l'ouvrage, déjà cité, « La sémantique » : « Ce terme est défini de diverses façons : — « calcul du sens des énoncés à partir de leur syntaxe, i.e. des combinaisons des morphèmes » (Dictionnaire de Linguistique, Larousse, cité, p 96, autrement dit la combinatoire sémantique n'est qu'une simple réinterprétation de la combinatoire syntaxique.

— « réseau de rapports de compatibilité (ou d'incompatibilité) entre certaines unités ou classes d'unités linguistiques qui rend possible (ou impossible) leur mise en relation sémantique... et syntaxique sans que le réseau des relations sémantiques s'identifie pour autant au réseau des relations syntaxiques.

— « organisation des relations sémantiques à l'intérieur d'une unité linguistique (morphème, mot, énoncé) » (Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, p 102). Cette définition, plus nuancée, implique que l'organisation syntaxique n'est qu'un point de départ, ne fournissant que des indices, à la combinatoire sémantique. Les relations sémantiques se définissent autrement que les relations syntaxiques : elles ont un contenu propre, elles ne peuvent pas être mises en correspondance une à une avec les relations syntaxiques- il peut y avoir relation d'un type sans une relation parallèle de l'autre type (cf. Ducrot-Todorov, Dictionnaire encyclopédique..., cité, p.338⁽²⁴⁾ »

Nous adoptons surtout la deuxième définition ainsi que la troisième et nous partageons le commentaire des auteurs concernant la dernière, qui cadre amplement avec ce que nous appelons la structure sémantique de chaque langue. Dans ces définitions, on met l'accent sur la séparation entre les relations syntaxiques et les relations sémantiques ; elles entretiennent des rapports mais ne coïncident pas. La connaissance par l'élève algérien (algérienne) arabophone des fonctions syntaxiques et leurs rapports ne signifie pas nécessairement la maîtrise de la combinatoire sémantique relative à la langue française. C'est ce que nous constatons au niveau de nos classes, lorsqu' en tant qu'enseignants(es) de cette langue, nous demandons aux élèves de faire des distinctions entre les différentes fonctions syntaxiques, la plupart du temps, on arrive à les identifier au sein d'une phrase, d'un énoncé ; mais lorsqu'ils (elles) rédigent leurs productions écrites, le dysfonctionnement sémantique y est omniprésent.

Qui empêche nos élèves de posséder la combinatoire sémantique de la langue française ?

C'est en premier lieu, la combinatoire sémantique de leur langue maternelle à laquelle ils sont attachés presque ontologiquement puisqu'elle est le seul paradigme structurant leur compétence et par la suite leur performance. Se libérer de l'attachement à la langue première ne peut s'opérer que s'il y a une structuration linguistique véritable de la langue cible (la langue française), c'est-à-dire celle qui finira par donner naissance à la combinatoire sémantique de cette langue.

C'est en deuxième lieu, l'absence du contact permanent avec cette langue cible à travers la lecture et l'usage quotidien sous forme d'échange dialogique qui permettront

l'installation définitive de la combinatoire sémantique qui est invisible comme la structure.

Comme les stades cognitifs piagétien qui se structurent en fonction du développement cognitif de l'enfant, c'est-à-dire à travers la dialectique qui s'instaure entre le sujet connaissant et l'objet connu, la combinatoire sémantique de la langue française se structure à travers le contact permanent du sujet apprenant avec cette langue. Les heures de cours de français qu'on dispense à l'école ne suffisent pas pour atteindre cet objectif parce que la pratique de la langue, réduite à quelques activités, n'aboutit pas à cette structuration. Cette dernière ressemble à ce qui s'opère dans la psychologie cognitive piagétienne lorsque l'enfant opère le passage cognitif d'un stade à l'autre, il y a une oscillation entre l'ancien stade qu'on est en train de dépasser et le nouveau stade qui commence à se former. Cette oscillation caractérise bien la structuration entre l'attachement cognitif à la langue maternelle et le début de formation de celle de la langue cible. Un terme est mis à cette oscillation lorsque la formation de la deuxième est achevée cognitivement. La possibilité de s'installer mentalement de la part de l'apprenant(e) dans la combinatoire spécifique à chaque langue est réalisable. Cette possibilité est acquise par le traducteur (la traductrice) et l'interprète professionnel (professionnelle) et un bon (une bonne) bilingue.

Nous devons focaliser sur la traduction parce qu'elle est révélatrice de cette installation définitive de la combinatoire sémantique de chaque langue et la possibilité de passer mentalement de l'une à l'autre sans qu'il y ait une interférence qui produirait un dysfonctionnement sémantique parce que traduire « C'est affirmer clairement que la forme seule change, le contenu est le même : on le transvase d'une langue dans une autre, on ne calque pas une langue sur l'autre.⁽²⁵⁾ » Le verbe «transvase» nous rappelle, parce qu'il y a une certaine similitude, les expériences de Piaget sur le volume, lorsqu'on fait transvaser le même liquide d'un récipient qui a une forme donnée (première langue) dans un autre qui a une forme différente (deuxième langue). Lorsqu'on arrive à transvaser sans calquer, on peut dire avec certitude que le passage structurel entre les deux langues est définitivement acquis.

Il est clair que l'aspiration à l'installation définitive de ce « passage » doit s'opérer nécessairement à travers une familiarité permanente avec la langue cible non pas seulement sur le plan morphosyntaxique, mais surtout sur le plan sémantique. Toute tentative de se cantonner dans l'apprentissage technique, qui au demeurant est indispensable, ne mènerait pas à la maîtrise de la combinatoire sémantique. Il ne faut pas continuer de croire, dans une perspective behavioriste, que le fait de faire écrire l'élève en permanence, lui permettrait cette maîtrise. En suivant cette démarche, recommandée par l'institution, nous faisons que reproduire l'échec de la production écrite chez l'élève parce que nous essayons d'agir sur le symptôme en oubliant l'étiologie. Les mêmes causes mentales produisent les mêmes effets rédactionnels. Généralement, le contact de l'élève algérien (algérienne) arabophone avec la langue cible (la langue française) n'est que scolaire, ce qui est très insuffisant comme temps pour pouvoir structurer ce « passage » qui nécessite une structuration, au préalable, de la combinatoire sémantique spécifique de la deuxième langue. Le temps scolaire de l'apprentissage de la langue étrangère (français) est, très souvent, stérile ; parce qu'en l'absence de la référence à la langue maternelle, qui permet d'établir toutes les différences linguistiques fondamentales entre les deux langues, on n'aiderait pas cet (cette) élève à s'approprier cette combinatoire. On s'interdit, dans le cours de français, de faire usage d'un mot en arabe parce qu'on croit que c'est la seule manière de faire apprendre cette langue à un néophyte^(*) (d'ailleurs on pense comme ça aussi pour toutes les langues étrangères et en l'occurrence la langue anglaise).

Mais on oublie quelque chose de très important ; l'élève algérien (algérienne) arabophone, en général, passe d'un milieu où on pratique le dialecte arabe, qui est un dérivé de la langue arabe canonique, à la pratique de cette dernière à l'école, ce qui ne constitue pas vraiment une rupture linguistique. Par contre, le français en tant que système linguistique est tout à fait nouveau pour lui, par conséquent, il y a rupture. Pour un élève français, il y a continuité entre son milieu préscolaire (la pratique de la langue familière) et le milieu scolaire (la pratique du français académique). On veut imposer à

l'élève algérien (algérienne) arabophone une situation linguistique qui n'est pas la sienne. On veut qu'il ne fasse pas référence à sa langue maternelle, ce qui est mentalement impossible à réaliser et toutes les études en psycholinguistique et en linguistique contrastive le montrent bien. La libération de l'emprise mentale de la langue maternelle ne se fait pas en négligeant son effet en tant que référence linguistique mais en prenant conscience de cette dépendance ; cette prise de conscience une fois réalisée, nous conduirait progressivement à s'en détacher et à commencer à structurer tout ce qui relève de la langue cible. Mais cette structuration pour se faire réellement, il ne faut pas se contenter des activités linguistiques exercées au niveau scolaire parce qu'il y a cette rupture entre les deux milieux dont nous avons parlé auparavant. Généralement, l'élève algérien (algérienne) arabophone qui retourne à son milieu familial et social pratique le dialecte, c'est-à-dire il (elle) passe d'un système linguistique (concernant la langue cible) à un autre presque diamétralement opposé. Le renforcement de l'acquis linguistique et notamment sémantique est rompu parce que la structuration de la combinatoire sémantique est le résultat d'un exercice permanent qui s'étale sur le temps : l'activité linguistique extrascolaire, dans ce domaine, est indispensable. Elle permet, avec le temps, l'installation définitive de la combinatoire sémantique de la langue cible. Concernant la langue maternelle, le problème ne se pose pas parce que le passage du dialecte à la langue arabe normative ne s'opère pas à travers une rupture linguistique parce qu'ils sont régis par la même structure linguistique : ce qui fait la différence, c'est le passage d'une langue populaire à une langue soutenue, canonique et où il y a aussi une certaine dimension conceptuelle plus développée : la poésie populaire « El Malhoun(*) » est la preuve de cette conformité structurelle.

Mais en quoi consiste cette activité extrascolaire ? Elle réside, essentiellement, dans l'acte de lire. Les autres moyens audio-visuels n'ont pas l'impact profond de la lecture parce qu'en plus de la passivité partielle de l'apprenant(e), il y a que ces moyens ne touchent que ce qui est superficiel sur le plan structurel. La lecture permet une restructuration mentale profonde. La lecture, comme activité permanente, structure définitivement la combinatoire sémantique de la langue cible. C'est ce que nous constatons chez des élèves rares qui sont issus d'un milieu social où la lecture est une pratique courante. Ces élèves qui lisent en français, arrivent à rédiger des écrits sémantiquement corrects même s'ils commettent, de temps à autre, quelques erreurs techniques.

Nous avons, déjà, souligné ce fait et nous le réitérons ; le problème de l'écrit n'est pas d'ordre lexical comme on le croit parce que le bagage lexical facilite l'acte d'écrire mais il ne le fonde pas. « E. Benveniste, La forme et le sens dans le langage, P.L.G., II, cité, p 215— 229, considère que la langue fonctionne à deux niveaux : celui des signes et celui de la phrase. Elle combine deux modes distincts de signifiante : le sémiotique, retranché et indépendant de toute référence, mode de signifiante propre au signe linguistique et qui le constitue comme unité ; le sémantique, qui s'identifie au monde de l'énonciation et à l'univers du discours, mode de signifiante engendré par le discours. Le problème du sens se pose donc essentiellement, non pas au niveau du signe, mais à celui de la phrase. Le sens d'une phrase est autre que le sens des mots qui la composent : « Ce n'est pas une addition de signes qui produit le sens ; c'est au contraire le sens, conçu globalement, qui se réalise et se divise en signes particuliers qui sont les mots (id, ibid, p.64) » C'est seulement au niveau de la phrase que le système de signes, sans cela simplement virtuel, prend du sens ; et ce sens découle d'un rapport de référence à l'univers extralinguistique⁽²⁶⁾ ». Mais ce sens, globalement conçu, de la phrase n'est que le résultat d'une combinatoire sémantique donnée propre à chaque langue, c'est-à-dire c'est cette condition sémique qui rend possible tous les sens possibles : elle permet que le sens ait. Si on rate l'acquisition de cette condition, c'est le dysfonctionnement sémantique qui caractérise notre discours. « La signification d'un énoncé est un objet théorique : ce qui justifie de le postuler, c'est sa valeur explicative, le fait qu'elle rende possible une certaine régularité dans la prévision du sens des énonciations. Elle n'est pas une interprétation : elle consiste seulement en un ensemble d'instructions pour une interprétation éventuelle. Un composant linguistique assigne un sens littéral aux énoncés, en dehors de tout contexte énonciatif déterminé⁽²⁷⁾ ». Ce sens

littéral(*)ne peut être confondu avec le sens de l'énonciation parce que c'est le premier qui précède et fonde le deuxième.

Selon notre analyse, la langue cible demeure une extériorité pour l'apprenant tant qu'il n'a pas intériorisé structurellement sa combinatoire sémantique ; ce qui implique que ce dernier, même en écrivant des lettres et des mots en français, il ne fonctionne fondamentalement, sur le plan cognitivo-linguistique, que par la combinatoire sémantique propre à sa langue maternelle. Le fait de dire que l'élève commet des erreurs dues à des transferts et à des interférences entre les deux langues, c'est traiter le problème d'une façon superficielle parce que au cas où on arriverait à les supprimer chez celui-ci (celle-ci), il (elle) pourrait correctement utiliser la langue cible sur le plan sémantique. C'est un leurre puisqu'ils sont d'ordre structurel. Ces erreurs existent parce qu'elles sont révélatrices du problème du transvasement sémantique entre les deux langues qui ne s'effectue pas faute de la structuration de la combinatoire sémantique de la langue cible.

6–Analyse du dysfonctionnement sémantique dans les productions écrites des élèves à la lumière de la sémantique structurale :

Nous effectuons une analyse de l'écrit de l'élève similaire à celle de l'analyse de contenu parce qu'elle applique la même démarche méthodologique ; mais elle ne vise pas le contenu en tant que tel, elle vise le processus cognitif qui a conduit à la production de ce contenu. Nous en avons suivi les mêmes étapes.

6-1– Choix des productions écrites des élèves :

Notre analyse a porté sur les productions écrites de la troisième année secondaire. La raison de ce choix s'explique par le fait que l'élève de ce niveau, en principe, a acquis la compétence de rédiger correctement en langue française puisque cette année d'étude est le couronnement d'un apprentissage de trois cycles scolaires (primaire, moyen, secondaire). Pour que notre analyse soit objective et pertinente, nous n'avons privilégié aucun sujet donné de production écrite (tous les sujets traités ont été pris en considération) ou une filière donnée. D'autant plus que, pour cette dernière, il ya un profil commun de l'élève arabophone qu'il soit littéraire, scientifique ou matheux. La différence qui existe entre les élèves est de degré et non pas de nature.

6-2– Les hypothèses :

a)- Le processus cognitif qui consiste à utiliser la combinatoire sémantique de la langue arabe par l'élève arabophone de la troisième année secondaire en rédigeant en français engendre des relations sémantiques incorrectes entre les unités linguistiques qui composent sa production écrite par rapport à la combinatoire sémantique propre à la langue française.

b)- Le processus cognitif qui consiste à utiliser la combinatoire sémantique propre à la langue arabe par l'élève arabophone de la troisième année secondaire en rédigeant en français conduit à un agencement de lexèmes de la langue française dans la production écrite pour exprimer un contenu sémantique formulé en arabe

6-3– Echantillonnage :

Pour obtenir un échantillon représentatif des productions écrites, nous avons procédé par un échantillonnage en grappe à plusieurs degrés. Nous avons, au départ, déterminé une période temporelle qui englobe cinq années scolaires et qui s'étale de 2011 jusqu'à 2017. Ensuite, nous avons choisi aléatoirement l'une d'elles qui est 2014-2015 et puisque l'année scolaire se répartit en trois trimestres, nous avons opéré de la même manière pour en choisir un. Nous avons collecté 1500 productions écrites sur divers sujets. Nous en avons pris 10%(*), c'est-à-dire 150. Pour des raisons pratiques, nous avons refait la même opération (10%) et nous avons obtenu 15 productions écrites parce que l'analyse du nombre précédent (150) est fastidieuse et prendrait beaucoup d'espace. Nous avons pris de chacune une phrase pour être l'objet d'analyse puisque le paragraphe se compose de phrases et le texte se compose de paragraphes. La phrase comme unité linguistique est révélatrice du problème dont traite cet article. Notre

corpus se compose de quinze (15) phrases. Ces dernières ont été corrigées sur le plan technique ; nous n'avons laissé que les problèmes d'ordre sémantique.

6-4- Analyse qualitative des quinze phrases :

Vu que le problème (l'explication du dysfonctionnement sémantique) traité dans cet article concerne le processus cognitif qui y conduit, nous avons écarté l'analyse quantitative ou fréquentielle qui n'apporte rien à la compréhension de celui-ci, nous avons effectué une analyse qualitative qui montre la manière de son fonctionnement

A- Analyse transversale :

Cette analyse concerne les points communs que partagent toutes les phrases du corpus :

- Des lexèmes de la langue française ont été utilisés pour construire ces phrases.
- En lisant ces phrases, nous constatons qu'il y a un problème d'ordre sémantique.
- Pour arriver à les rectifier sur le plan sémantique, nous sommes obligés de se référer à la langue arabe pour pouvoir comprendre la signification du contenu que voulait transmettre le scripteur.
- Le dysfonctionnement sémantique découle du fait que l'élève pense en arabe et écrit en français, c'est ce que nous avons appelé la démarche lexématique.
- L'élève est contraint, mentalement, de suivre cette démarche parce qu'il ne possède pas la combinatoire sémantique propre à la langue française.
- Une partie de la phrase peut être conforme à cette combinatoire, mais c'est une coïncidence linguistique parce que l'élève fait la formulation de la phrase en arabe dans sa tête.

B- Analyse du cas de chaque phrase :

- Première phrase :

Nous sommes allés à Aïn El Fawara pour boire son eau et ramasser une photo devant la.

- Analyse de la phrase :

La phrase à partir du pronom « nous » jusqu'à le mot « eau » est correcte sur le plan sémantique parce qu'elle est conforme à la combinatoire sémantique de la langue française ; mais après la conjonction « et » on saisit mal ce que veut dire le scripteur. Si on se réfère à ce que signifie le sémème « ramasser » en langue française, dans cette situation, cela signifie « prendre, relever ce qui est à terre ». Par rapport au contexte de la phrase, cette signification est à exclure : ce sont des touristes qui visitent ce lieu. Pour comprendre cette phrase, il faut se référer à sa formulation en langue arabe :

ذهبنا إلى عين الفؤارة لشرب ماءها و نلتقط صورة أمامها.

En langue arabe le sémème « إلتقط » peut être indifféremment, utilisé dans la situation de prendre une chose ou de prendre une photo. Par contre, la combinatoire sémantique de la langue française (l'organisation sémémique) ne permet pas cette rencontre (relation).

- Deuxième phrase :

Dieu avec toi pour terminer ce problème.

- Analyse de la phrase :

On comprend ce que signifie l'expression « Dieu avec toi » même si elle est mal formulée en français, mais la suite de la phrase pose un problème sémantique puisque le sémème « terminer » ne convient pas au sémème « problème » dans cette phrase. Sémantiquement parlant, en français, on ne dit pas « On termine un problème ; on dit « On termine une activité ». Cette phrase a été formulée ainsi parce qu'elle est la traduction de la phrase suivante en arabe :

الله معك حتى ينتهي هذا المشكل.

La formulation sémantique correcte de cette phrase en français est ainsi :

Que Dieu vous vienne en aide (ou soit avec vous) jusqu'à ce que ce problème trouve une solution.

- Troisième phrase :

Les maisons distribuent une par une comme des bibliothèques.

- Analyse de la phrase :

Dès le départ, cette phrase présente un problème sémantique parce que le sémème « distribuer » n'est pas en conformité sémantique avec les autres sémèmes. Son emploi, dans cette phrase, implique une personnification des maisons qui n'est pas d'ordre poétique comme le vers de V. Hugo qu'on a évoqué auparavant (Et la hache maudit...) puisque l'élève fait une description d'un endroit. En français, cette phrase demeure

indéchiffrable sur le plan sémantique tant qu'on n'a pas fait référence à sa formulation initiale en arabe :

تتوزع الدّيار على الثّوالي مثل المكتبات.

Le sémème « تتوزع », en arabe, peut s'employer avec le sémème « الدّيار » et a la signification d'un autre sémème qui est « تنتشر ». Ces deux sémèmes ont un rapport avec l'espace. Par contre, en français, le sémème « distribuer » exige l'emploi d'un sémème-sujet. En plus, le sémème « bibliothèque » doit être remplacé par le sémème « librairie » parce qu'en langue arabe le sémème « مكتبة » signifie les deux sémèmes, de la langue française, à la fois.

- Quatrième phrase :

Et je souhaite que vous restiez sur communication moi.

- Analyse de la phrase :

C'est la fin de cette phrase qui pose un problème sémantique parce que le sémème « communication » est incompatible avec le contexte dans lequel il a été utilisé. Pour comprendre la raison qui a produit cette incompatibilité, il faut qu'on se réfère à la langue arabe :

أتمنى استمرار اتّصالك معي.

Le sémème « اتّصالك », dans la phrase en arabe, est en compatibilité avec les autres sémèmes. La démarche lexématique pratiquée par l'élève conduit, en langue française, à l'incompatibilité soulignée précédemment. Pour que la phrase soit correcte, sur le plan sémantique, il faut utiliser un autre sémème qui est « contact » :

Je souhaite que vous restiez en contact avec moi.

- Cinquième phrase :

Le problème commence à grandir jour après jour.

- Analyse de la phrase :

Dans cette phrase, le sémème « grandir » doit être remplacé par un autre pour la rendre correcte sur le plan sémantique. Ce sémème est « s'aggrave ». La référence à la langue arabe nous fait comprendre la raison de cette incompatibilité sémantique :

بدأ المشكل يكبر يوما بعد يوم.

En arabe, le sémème « يكبر » peut être remplacé par le sémème « يتفاقم » qui correspond au sémème « s'aggraver » en français.

- Sixième phrase :

Je n'ai pas accepté la mort de ma tante, car elle était très près de moi.

- Analyse de la phrase :

Le sémème « près » doit être remplacé par le sémème « proche » par rapport au contexte sémantique de la phrase. En écrivant cette phrase, l'élève a suivi une démarche lexématique en traduisant de l'arabe le sémème « قريبة » qui permet l'emploi des classèmes qui ont un rapport avec la personne (relation intime), le temps et la distance ; par contre, les classèmes exigés par le sémème « près » sont la distance, la quantité et le temps. Le sémème « proche » nécessite les classèmes suivants : une relation étroite avec une personne, la distance et le temps.

- Septième phrase :

Je souhaite compléter ma vie dans cette ville.

- Analyse de la phrase :

Le sémème « compléter » exige les classèmes relatifs à quelque chose qui manque et à la formation d'un tout. La référence lexématique de l'arabe est « أكمل » ; ce sémème, dans cette langue, possède aussi le classème qui signifie finir ou terminer, en plus des classèmes qui existent en langue française.

- Huitième phrase :

Il faut déposer des lois sévères.

- Analyse de la phrase :

Le sémème « déposer » renvoie au sémème en arabe « وضع ». En français, celui-ci ne convient pas au sémème « lois » que lui convient le sémème « établir ».

- Neuvième phrase :

Pour alléger ces problèmes, on oriente des conseils.

- Analyse de la phrase :

Le sémème « oriente » fait référence lexématique au sémème « وجه » qui possède, en arabe, le classème qui signifie donner ; par contre, en français, son classème est diriger une personne ou une chose.

- Dixième phrase :

Dans ce monde, on a les négatifs et les positifs et la correct dans ce monde ce sont les positifs.

- Analyse de la phrase :

L'agencement lexématique de cette phrase est la trasposition intégrale de cette phrase en arabe :

في هذا العالم لدينا السلبيات و الإيجابيات و الصحيح في هذا العالم هي الإيجابيات.

Le sémème « الصحيح » fait référence au dialecte algérien (الشيء الصحيح) qui signifie véritable et important. Cette remarque nous aide à traduire cette phrase, en se conformant à la combinatoire sémantique de la langue française :

Il ya, dans notre monde, des choses positives et autres négatives ; ce qui y compte pour nous, ce sont les premières.

- Onzième phrase :

La France distribue l'alphabétisme partout en Algérie.

- Analyse de la phrase :

Avant d'entamer l'analyse de cette phrase, précisons une chose : l'élève parle de la France coloniale (le sujet de la production écrite traite de l'histoire de l'Algérie). Dans l'analyse d'une phrase précédente (n°3), le sémème « distribuer » a été utilisé au lieu du sémème « éparpiller » (ou répandre) qui convient au contexte sémantique de la phrase « Les maisons s'éparpillent dans l'espace » parce que, comme il a été souligné auparavant, la démarche de l'élève est lexématique. Concernant, la phrase (n°11), c'est le même problème qui se pose puisque l'élève a transposé le sémème « نشر », qui convient parfaitement d'ailleurs en arabe, en « distribue », ce qui engendre ce dysfonctionnement sémantique. Pour corriger ça, il faut mettre à la place le sémème « répandre ». La phrase devient : La France coloniale a répandu l'alphabétisme partout en Algérie.

- Douzième phrase :

Je regarde que l'auteur parle des avantages de la voiture.

- Analyse de la phrase :

Le sémème « أرى » signifie exprimer son avis lorsqu'on se réfère à l'opinion « الرأي » ; il signifie aussi « voir » quand on parle de vision « الرؤية ». Dans le contexte sémantique de la phrase, l'élève a voulu exprimer son opinion et le sémème utilisé en arabe convient parfaitement à cette intention. Une fois transposé en français par le sémème « regarder », il ne cadre pas du tout avec celle-ci. Les sémèmes qui conviennent, dans ce cas-là, ce sont les verbes d'opinion : croire, penser, estimer, considérer ect...

- Treizième phrase :

Ahlem Mostaghanmi a gagné en 1982 un témoignage de doctorat en sociologie.

- Analyse de la phrase :

Les sémèmes « gagner » et « témoignage » sont la transposition en français des sémèmes en arabe « تحصلت » et « شهادة ». Nous saisissons, dans cette phrase, le même processus cognitivo-linguistique qui régit toute production écrite chez l'élève arabophone en langue française. Pour une phrase correcte, sur le plan sémantique, il faut utiliser les sémèmes « obtenir » et « diplôme » :

Ahlem Mostaghanmi a obtenu le diplôme de doctorat en sociologie.

- Quatorzième phrase :

Vous êtes obligé de stopper ce problème.

- Analyse de la phrase :

Le sémème « stopper » renvoie, en arabe, au sémème « إيقاف ». Ce dernier signifie « mettre fin ». Cette signification, en français, c'est le sémème « régler » (trouver une solution définitive) qui l'exprime. Le sémème « stopper » peut être remplacé par le sémème « arrêter » qui correspond, en arabe, au sémème « أوقف ». Cependant, quand on emploie le sémème « arrêter », la problématique sémantique demeure la même. Sémantiquement, la phrase « Vous êtes obligé d'arrêter le problème » n'est pas acceptée : on arrête une activité ou une machine ; mais on n'arrête pas un problème, on le règle.

- Quinzième phrase :

L'homme travaille négativement sur la nature.

- Analyse de la phrase :

Les sémèmes « travaille » et « négativement » ne concordent pas ensemble sur le plan sémantique ; on saisit mal ce que veut dire le scripteur, sauf si on fait référence à la langue arabe pour retrouver la formulation première qui a conduit à cette incompatibilité sémantique. L'élève a formulé en arabe l'idée que l'activité de l'homme a des effets négatifs sur la nature comme la pollution, la désertification etc... Si on veut avoir une phrase améliorée, sur le plan sémantique, on peut la formuler ainsi :

L'activité incontrôlée de l'homme a des effets négatifs sur la nature.

C- Vérification des hypothèses :

Les deux hypothèses avancées ont été vérifiées parce que toutes les phrases analysées comportent des relations sémantiques incorrectes qui sont le résultat de la démarche l'exématique pratiquée par l'élève (agencement de lexèmes en français). Cet échantillon nous renseigne sur le caractère structurel et non accidentel du dysfonctionnement sémantique : c'est un phénomène récurrent dans les productions écrites des élèves arabophones. L'approche de l'analyse qualitative qui met en évidence le processus cognitivo-linguistique, qui en est la cause, est la seule qui puisse nous faire comprendre ce problème et nous permet d'y remédier.

7- Explication du problème du dysfonctionnement sémantique :

La psycholinguistique nous apprend que l'acquisition de la langue maternelle passe par deux étapes fondamentales : a)- étape pré-linguistique b)- étape linguistique. Des activités qui vont du babillage jusqu'à l'installation des normes canoniques propres à cette langue se produisent au cours de cette évolution. Cette acquisition laisse chez le locuteur natif une dépendance cognitive vis-à-vis de cette langue base que la thèse de Whorf a fondé théoriquement en se basant sur des exemples empiriques (comparaison entre la langue « européenne standard » et les langues amérindiennes et l'esquimo). Cette étude comparative et d'autres observations sur le terrain l'ont conduit à établir deux principes : le déterminisme linguistique « La thèse du déterminisme nous fait prendre conscience du fait que le langage n'est pas un simple instrument que nous contrôlons ; lui aussi nous contrôle⁽²⁸⁾ » et la relativité linguistique ; le deuxième est la conséquence du premier. L'influence de la langue maternelle sur le plan technique est apparente et peut être l'objet d'une prise de conscience chez le locuteur ou le scripteur. Sur le plan sémantique, cette prise de conscience ne s'opère pas parce que la combinatoire sémantique de chaque langue est intimement liée à l'acte de produire du sens qui n'est pas objectivable comme c'est le cas pour une structure grammaticale par exemple. Sur les plans lexical et morphosyntaxique, l'erreur est décelable et identifiable d'une façon extérieure. On a pu identifier les différences techniques qui existent entre la langue base (arabe) et la langue cible (français) par rapport à l'apprentissage de la deuxième (cas des enfants maghrébins immigrés) dans une étude relative à l'acquisition du langage^(*). Ces différences engendrent des interférences phonologiques et morphosyntaxiques entre les deux langues qui font apparaître l'influence de la première sur la deuxième. Ce travail de comparaison structurale entre les langues est le domaine de la linguistique contrastive qui dégage leurs similitudes et leurs divergences. Selon Tatiana Slama-Cazacu, cette discipline pêche par le fait qu'elle opère cette comparaison dans l'abstraction. Elle a initié ce qu'elle appelle la psycholinguistique contrastive, c'est-à-dire l'étude de la rencontre entre la langue base et la langue cible au sein de l'élève^(*). Cependant dans son approche, elle s'est préoccupée de l'aspect technique et a négligé la dimension sémantique. Si on traite le problème du dysfonctionnement sémantique dans la perspective théorique et empirique de l'auteure, on se rend compte qu'on ne peut même pas parler de contraste parce que, en rédigeant en français, l'élève arabophone ne possède que la combinatoire sémantique de la langue arabe qu'il injecte dans une forme technique plus ou moins correcte de la langue cible. Le contraste dans le travail coordonné par Frank Marchand et celui de Tatiana Slama-Cazacu est établi entre deux aspects techniques bien distincts

qui relèvent de la même nature. Dans notre cas, il ya d'un côté la combinatoire sémantique de la langue base et de l'autre côté, il ya la forme technique de la langue cible qui cohabitent sans harmonie. Même si l'aspect syntaxique a des rapports étroits avec celui de la sémantique, ils ne relèvent pas de la même nature. Toute tentative d'ériger une syntaxe dénudée de toute dimension sémantique est vouée à l'échec comme c'est le cas de la grammaire générative dont son auteur Chomsky a été obligé de l'intégrer dans la troisième version de sa théorie (la théorie standard élargie) après le développement du mouvement de la sémantique générative puisque la première version aboutissait à des absurdités sémantiques (le modèle strictement syntaxique)^(*). Dans l'ouvrage dirigé par Frank Marchand figure un exemple syntaxique fréquent chez les élèves arabophones qui illustre leur dépendance cognitive à l'égard du paradigme linguistique de la langue arabe « Suit Zina le défilé⁽²⁹⁾ ». Cette interférence syntaxique perturbe d'une certaine manière le fonctionnement sémantique de la phrase mais n'altère pas radicalement sa signification. En examinant, par contre, les phrases analysées dans notre corpus, on est devant un problème d'ordre purement sémantique. Pourquoi l'élève arabophone, en rédigeant en français, adopte une démarche lexématique et non sémémique ? Le déterminisme technique est susceptible d'être dépassé, une fois les règles assimilées et renforcées par la pratique quotidienne ; et par conséquent, l'erreur technique s'objective et devient identifiable et, ensuite, évitable. Le déterminisme sémantique est sous-jacent à la langue parce que les règles sémantiques ne sont pas codifiables comme celles de l'aspect technique et par conséquent ne font pas partie du domaine de l'apprentissage et de la mémorisation. Un sémioticien comme Greimas a dégagé des règles d'ordre général relatives au fonctionnement sémantique de n'importe quelle langue. Ces règles, même si elles font l'objet d'une transmission pédagogique, n'auront aucun effet positif sur l'amélioration sémantique de la production écrite parce qu'elles relèvent du métalangage. L'élève arabophone est contraint d'utiliser la combinatoire sémantique de la langue arabe en l'absence de celle de la langue française. Il (elle) n'est même pas consciente de cette contrainte qui lui échappe totalement parce qu'elle n'est pas susceptible de passer de l'immanence à la manifestation : pour l'élève qui a prononcé la phrase « Je travaille avec ce conseil », il n'y a aucun problème sémantique qui l'affecte parce que sa forme technique correspond aux normes de la langue française. Il faut qu'il y ait un regard extérieur (celui de l'enseignant(e) qui possède la combinatoire sémantique de la langue française) qui arrive à déceler le dysfonctionnement sémantique qui la caractérise. L'immanence devient manifestation grâce à la remédiation sémantique qu'il (elle) opère sans toutefois être obligé de passer par l'analyse que nous avons faite de cette phrase à travers l'appareil conceptuel de Greimas.

8- Conclusion :

L'amélioration de la production écrite demeure un défi pour les praticiens (praticiennes) et un objectif fondamental du système éducatif national. Mais cette amélioration ne peut s'effectuer sans comprendre les vraies raisons qui sont derrière l'existence de ce problème. C'est ce que nous avons tenté de faire dans cet article en s'appuyant sur la sémantique structurale de Greimas. En effet, nous avons mis en exergue la démarche lexématique que pratique l'élève arabophone au lieu de celle qui est sémémique faute de l'installation de la combinatoire sémantique de la langue française dans sa structure cognitive. Il se réfère constamment à sa langue maternelle (arabe) faute de l'existence d'une passerelle linguistique qui assure le passage sémantique adéquat d'une langue à l'autre. Mais comment l'élève arrive-t-il à installer cette combinatoire sémantique spécifique à la langue française ? Nous focalisons sur la lecture parce qu'elle permet une structuration progressive de celle-ci jusqu'à son installation définitive. Les cours dispensés pendant les horaires du programme sont très insuffisants pour atteindre cet objectif. Mais l'activité de lire demeure inaccessible pour l'apprenant faute d'un moyen qui lui permet de dépasser l'handicap de l'incapacité de comprendre le contenu sémantique des messages de la langue cible. L'utilisation d'un dictionnaire français-français ne résout pas ce problème parce que l'explication d'un mot est fournie en français ; on peut recourir à un dictionnaire français-arabe — qui facilite sûrement la tâche à l'apprenant(e) arabophone — comme une première étape,

mais il faut qu'on passe au stade de comprendre le français par le biais du français. C'est pourquoi, nous proposons d'élaborer un dictionnaire où l'explication en français du mot est expliquée en arabe. De cette façon, nous atteignons deux objectifs pédagogiques : l'élève comprend et apprend la langue cible ; ce qui lui permet d'avancer et d'avoir, sur le plan psychologique, la motivation de poursuivre son apprentissage. Le fait de ne pas comprendre produit une frustration qui engendre un blocage linguistique.

Dans ce contexte, nous saluons l'initiative du ministère de l'éducation nationale qui a organisé le 24-25 novembre 2010, au lycée Cheikh Bouamama- El Mouradia, une « Réflexion sur l'intégration des activités de traduction dans l'enseignement des langues étrangères⁽³⁰⁾ ». Dans le document qui est parvenu à tous les lycées, on définit cette traduction de la façon suivante : « La traduction pédagogique est un exercice qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage des langues et du perfectionnement linguistique. Elle est définie par Jean Deliste comme « l'utilisation d'exercices scolaires visant à faire acquérir une langue étrangère »⁽³¹⁾ ». Cette traduction pédagogique, si nécessaire, dans une classe arabophone n'est pas la panacée au problème du dysfonctionnement sémantique ; mais elle constitue une motivation fondamentale, sur le plan psychologique, pour pousser l'élève à pratiquer la lecture assidue en langue française pour que la combinatoire sémantique spécifique à cette langue cible soit installée définitivement ; ce qui permet à l'élève de pratiquer le transvasement sémantique entre la langue base (arabe) et la langue cible (français) et non le décalquage.

معدل المواد - للمتمدرسين الناجحين										
بكالوريا 2010										
لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية
11.30	12.27	12.72	06.40	08.46	09.55	15.62	15.03	ع. إسلامية		
لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية
10.08	10.20	12.30	13.59	08.17	11.47	09.56	16.09	ع. إسلامية		
ت. م. مالي	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية	لغة عربية
15.31	17.30	09.34	10.37	09.79	14.14	07.87	07.65	ع. إسلامية		
علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية
13.76	13.14	12.43	11.84	10.04	10.71	09.72	12.20	ع. إسلامية		
رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات
13.89	13.74	11.62	12.47	12.40	10.53	11.12	09.23	ع. إسلامية		
تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا
13.75	11.02	11.14	10.85	09.45	09.15	07.70	11.44	ع. إسلامية		
تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا
15.26	10.91	10.85	10.83	09.06	08.94	07.47	11.20	ع. إسلامية		
تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا
17.28	10.04	10.30	10.51	08.81	08.84	07.53	11.23	ع. إسلامية		
تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا	تكنولوجيا
15.37	10.70	10.92	10.82	08.97	08.98	08.11	11.38	ع. إسلامية		

Notes et références

- [1]. El Chourouk (journal arabophone) du mardi 06 Juillet 2010, p.05
- [2]. Azregainou, Zahir (2009), Le rôle de l'évaluation diagnostique concernant le rendement de la production écrite des élèves de la première année secondaire en langue française, Thèse de magister soutenue à l'université de Constantine, Algérie, p.121
- [3]. Idem, p.121
- [4]. Ibidem, p.140
- [5]. Ibidem, p.141
- [6]. Ibidem, p.120
- [7]. Greimas, A.J, Sémantique structurale, Paris, Librairie Larousse, 1966, p.19
- [8]. Idem, p.38
- [9]. -Ibidem, p.38
- [10]. Ibidem, p.38
- [11]. Ibidem, p.46
- [12]. Ibidem, p.52
- [13]. Ibidem, p.53
- [14]. Ibidem, p.53
- [15]. Ibidem, p.54
- (*)-Nous y reviendrons au point suivant de cet article.
- [16]. Ibidem, p.112
- [17]. Ibidem, p.112
- (*)Nous utilisons, en parlant de la première articulation, la terminologie de Martinet Baylon Christian et Fabre Paul, La sémantique, Paris, Fernand Nathan, 1978, p.184
- [18]. Idem, p.138
- [19]. Ibidem, p.180
- [20]. Oléron Pierre, L'enfant et l'acquisition du langage, Paris, P.U.F, p.75.
- (*)- «leur» renvoie aux lexèmes constituant la phrase de Chomsky.
- [21]. Baylon Christian et Fabre Paul, La sémantique, Paris, Fernand Nathan, 1978, p.182-182
- [22]. Idem, p.144.
- (*)-C'est nous qui soulignons.
- [23]. Martinet André, Eléments de linguistique générale, Paris, Armand Colin, 1980, p.121
- [24]. Baylon Christian et Fabre Paul, La sémantique, Paris, Fernand Nathan, 1978, p.174
- [25]. Idem, p.269
- (*)-L'élève algérien(ne)
- (*)-La poésie algérienne populaire
- [26]. Ibidem, p.275
- [27]. Ibidem, p.281
- (*)- C'est l'équivalent, pour nous, du sens structurel.
- [28]. Hörmann Hans (traduit par Françoise Dubois-Charlier), Introduction à la psycholinguistique, Paris, Librairie Larousse, 1972, p.287
- [29]. Marchand Frank (ouvrage coordonné par), Manuel de linguistique appliquée, l'acquisition du langage, Evreux, Delagrave, 1975, p.87
- (*)-Dans son ouvrage « Analyse de contenu dans les sciences humaines », l'auteur Dr Mourtadh Nefoussi Lamia nous suggère de prendre moins de 10% (la taille de l'échantillon) quand le nombre de la population est grand, Algérie, Dar Houma, 2016, p.139 (ouvrage en arabe).
- [30]. Document du Ministère de l'Education Nationale du 24-25 Novembre 2010.
- [31]. Idem
- (*)-Ouvrage collectif coordonné par Marchand Frank, Manuel de linguistique appliquée, l'acquisition du langage, Evreux, Delagrave, 1975, de la page 69 à la page 97.
- (*)-Les détails de cette approche se trouvent dans la troisième partie de l'ouvrage de l'auteur « Psycholinguistique appliquée », Bruxelles, Editions Labor, 1981.
- (*)-Bronckart J.P., le septième chapitre de son livre « Théories du langage », Bruxelles, Pierre Mardaga, 1977.