

Amel FTITA - ftitaamel@yahoo.com
 ISEAH de Tozeur. Université de Gafsa. Tunisie
 ECOTIDI. ISEFC. Université Virtuelle de Tunis

Problèmes de traitement sémantique de la polysémie, la synonymie et la collocation dans les pratiques déclarées des enseignants de l'université tunisienne

Article reçu le : 17.04.2023 / Accepté le : 21.08.2023 / Publié le : 22.08.2023

Résumé

Cette étude s'ouvre sur un essai de désambiguïsation de certaines notions sémantiques problématiques pour la description linguistique théorique et la didactique du FLE. Son volet empirique se fonde sur une analyse compréhensive des pratiques d'enseignement et représentations déclarées des trois notions de synonymie, de polysémie et de collocation par des enseignants universitaires tunisiens. Les résultats sont nuancés et montrent que chaque enseignant les traite à sa façon et en fonction de sa spécialité et intérêts de recherche et que les réponses des enseignants didacticiens sont les plus exhaustives et les plus diversifiées. Afin de compléter ces données, nous comptons observer les pratiques d'enseignement effectives de ces notions par ces derniers en contexte réel afin de les croiser à leurs déclarations de départ.

Mots-clés : mot, signe linguistique, polysémie, synonymie, collocation, pratiques déclarées

Problems of semantic treatment of polysemy, synonymy and collocation in the declared practices of Tunisian university teachers

Abstract

This study opens with an attempt to disambiguate some problematic semantic notions for the theoretical linguistic description and didactics of FLE. Its empirical component is based on a comprehensive analysis of teaching practices and declared representations of the three notions of synonymy, polysemy and collocation by Tunisian university teachers. The results are nuanced and show that each teacher treats them in his own way and according to his specialty and research interests and that the answers of the didactic teachers are the richest and most diversified. In order to complete this data, we intend to observe the actual teaching practices of these notions by the latter in real context in order to cross them with their initial statements.

Keywords: word, linguistic sign, polysemy, synonymy, collocation, declared practices

Pour citer cet article :

FTITA Amel (2023). Problèmes de traitement sémantique de la polysémie, la synonymie et la collocation dans les pratiques déclarées des enseignants de l'université tunisienne. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 113-143. Url. [Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.](#)

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributives. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Il est évident que l'aspect multidimensionnel et la diversité des comportements du mot expliquent la pluralité des approches linguistiques engagées pour le décrire (Mel'cuk et al., 1995). Sur le plan didactique, ce qui pose problème pour les apprenants lors de la compréhension et la production langagières, c'est l'interaction complexe et simultanée des aspects formel, syntaxique, sémantique, pragmatique et combinatoire du mot de la langue lors de son actualisation dans le discours. À côté de cet aspect composite et dynamique du mot, d'autres problèmes liés à son ambiguïté notionnelle qui engendre sa confusion avec d'autres unités terminologiques utilisées dans la description linguistique et lexicologique comme le *signe linguistique*, l'*unité lexicale*, la *locution*, le *phrasème*, le *mot-forme*, le *vocable*, ou encore les unités informationnelles *terme*, *concept* et *notion*. Le mot poserait problème aussi lorsqu'il est traité par rapport à d'autres objets de description et d'enseignement ou notions sémantiques et contextuelles telles la *polysémie*, l'*homonymie*, la *synonymie*, la *composition*, la *dérivation*, la *locution figée* et la *collocation*.

Nous allons, dans un premier temps, parcourir les principaux problèmes de traitement sémantique que posent ces notions, en mettant la focale sur trois notions récurrentes et/ou problématiques dans les cours de langue dispensés par les enseignants au sein des départements de français (FR) et d'Éducation et Enseignement (EE), notamment, la polysémie, la synonymie et la collocation¹. Dans un deuxième temps, nous explorerons le discours de certains enseignants autour de ces trois concepts suggérés dans le curriculum formel et qu'ils sont censés enseigner au fil de ces cursus de formation. Le but de cette enquête est de comprendre la nature des problèmes liés à leur traitement sémantique constatés chez leurs étudiants, la place qu'ils leur accordent dans leurs pratiques enseignantes ainsi que les éventuelles solutions ou dispositifs de remédiation qu'ils préconisent en vue d'en favoriser l'appropriation.

1. Ambiguïté notionnelle couvrant le terme mot

1.1. Confusion entre mot, concept, notion et terme

Afin de lever le flou qui pourrait couvrir ces trois entités, nous nous référons à la distinction proposée dans l'ontologie linguistique Gros Tas de Notions

¹ Bien que la collocation ne soit pas assez connue en tant que telle par tous les enseignants interviewés, nous avons choisi de l'explorer vu son rôle fondamental dans la compréhension des énoncés et son lien étroit avec le cotexte et la synonymie.

(GTN)² élaborée à l'Observatoire de Linguistique Sens-Texte de l'Université de Montréal entre 2006 et 2009 par Polguère et Tremblay. La *notion* selon Polguère (2016, p.1) est « une association entre un concept (une unité de pensée) et un terme (une unité lexicale relevant au moins d'un domaine de connaissance scientifique, technique, etc.) qui est utilisé pour dénoter ce concept ». Pour que deux notions soient prises pour équivalentes, il faut qu'elles renvoient toutes les deux au même *concept* et qu'elles mobilisent deux termes synonymes dont la traduction est identique. L'autre dichotomie selon laquelle le terme *mot* pourrait donner lieu à des confusions, c'est la dichotomie *mot du lexique* et *mot du vocabulaire*.

1.2. Confusion entre mot du lexique et mot du vocabulaire

Cette dualité renvoie à deux objets différents bien qu'ils soient souvent utilisés l'un à la place de l'autre en didactique des langues et chez les enseignants en classe de FLE. Or, ces derniers sont invités à montrer leurs divergences et convergences à leurs élèves. S'agissant de la dichotomie traditionnelle saussurienne *langue/parole* ou *langue/discours*, le lexique renvoie à la langue, se définit comme un système virtuel qui rassemble tous les mots lexicaux et grammaticaux possibles qui la forment, et constitue « l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue » (Polguère, 2016, p.109). Le mot du lexique constitue l'objet d'étude de la lexicologie en tant que domaine de la linguistique théorique (Lehman et Martin-Berthet (2018, p.9).

Le vocabulaire correspond à l'actualisation du lexique en discours par le locuteur pour réaliser des actes de parole, constitue un emploi effectif de la langue en usage et un sous-ensemble du lexique. Deux sous-sens du terme vocabulaire sont distingués : le vocabulaire d'un individu et le vocabulaire d'un domaine. Polguère (2016, p.114-119) ajoute d'autres classements des vocabulaires tributaires des *variations linguistiques* dont la variation *diatopique* liée à la situation géographique, *diastratique* liée au milieu social, *diaphasique* liée au registre de langue, *diachronique* liée à la temporalité et aux usages vieillissants, *terminologique* liée au champ de connaissances de la langue générale et de spécialité, et enfin, la variation *diamésique* liée au mode de communication et à la distinction entre l'oral et l'écrit. D'autres classements des vocabulaires inhérents à leurs divers usages et contextes sont établis par la psycholinguistique tels le vocabulaire *passif* dont usent les apprenants pour la simple compréhension des mots d'un texte sans leur réalisation effective, et le vocabulaire *actif* qu'ils utilisent dans la production de nouveaux énoncés et combinaisons lexicales (Laufer, 1998). L'autre classement est fait du vocabulaire fondamental ou langage courant et du

² Le GTN représente l'une des extensions de la lexicologie explicative et combinatoire.

vocabulaire spécialisé qui sont indissolublement liés et peuvent se chevaucher. Picoche (1997, p.44-45) avance qu'ils sont interdépendants et agissent mutuellement et que l'accès à l'un ne peut se faire sans connaître l'autre vu que la connaissance des vocabulaires particuliers formant le discours réel conditionne la compréhension du lexique d'une langue.

1.3. Confusion entre mot et signe linguistique

Il est évident que le *signe linguistique* introduit par Saussure intègre deux composants essentiels, un *signifiant* (une forme graphique et/ou forme phonique) et un *signifié* (un sens). En reprenant la définition du signe linguistique développée par Saussure, Polguère (2016, p.34-37) fait allusion à son aspect arbitraire, figé, linéaire et évolutif, avant d'en introduire les deux exemples de *signe lexical* et de *signe grammatical*. Toutefois, le problème majeur qui se pose chez les linguistes revient au fait que le mot ne correspond pas toujours à un signe linguistique. En effet, ce dernier pourrait être supérieur au mot, puisque les *locutions* et les *mots composés* constituent un seul signe intégrant plusieurs mots. Dans le cas inverse, le signe linguistique est inférieur au mot comme c'est le cas pour les préfixes « *in* », ou « *mé* » qui ont un signifiant, mais aussi un signifié qui exprime « *le contraire* » ou « *l'opposé* ». Le terme « *méconnaissance* » qui représente un seul mot correspond à deux signes linguistiques, à savoir le préfixe « *mé* » et le signe de base « *connaissance* » dont il est dérivé.

À côté de ces exemples cités, d'autres aspects problématiques inhérents aux phénomènes de la *polysémie* et de l'*homonymie* ne peuvent pas être palliés par le simple recours aux termes *mot* et *signe linguistique*. En effet, le pluriel *films* du mot polysémique *fil* pourrait être associé à son homographe singulier *film* qui nécessite un « s » prononcé et a un sens différent. Le cas particulier d'homonymie tel que la *paronymie* (*homonymie approximative* ou *proche*) pourrait s'attribuer à ce même type de problème homonymique. Il s'en suit que le problème majeur consiste à savoir s'il convient de prendre un mot polysémique (ayant plusieurs signifiés) pour un seul signe linguistique ou pour un ensemble de signes linguistiques à la fois, adéquatement au nombre des polysèmes en question. Le signe linguistique et le mot peuvent être confondus avec d'autres unités de sens de la morphologie lexicale ou substituées à d'autres emplois terminologiques liés à leurs propriétés lexicales et grammaticales spécifiques. Le morphème et ses dérivés tels le *grammème*, le *monème*, les *morphèmes* dérivationnel et flexionnel, à côté du mot composé ou syntagmes figé en constituent les meilleurs exemples.

1.4. Aspect problématique du morphème

Selon la terminologie de la linguistique fonctionnelle de Martinet (1960), le

monème renvoie à la fois au morphème grammatical (*grammème*) et au morphème lexical (*lexème*). La morphologie lexicale dont l'objet d'étude est le *morphème* en intègre deux types : les *morphèmes libres* et les *morphèmes dépendants* ou *liés*. Le morphème dépendant comprend deux sous-catégories, le *morphème dérivationnel* pour former le *mot dérivé*, et le *morphème flexionnel* pour former le *mot fléchi*.

1.4.1. Problème du morphème dérivationnel

Le problème qui nécessite d'être soulevé selon Lehman et Martin-Berthet (2018, p.12) est lié aux exceptions du mot dérivé, d'autant plus que les apprenants semblent inconsciemment plus enclins à généraliser les règles morphologiques un peu partout. Cela dit, à côté des régularités, les irrégularités peuvent les induire en erreur et les amener à confondre, par exemple, entre les mots dérivés par préfixation *médire* et *dévaloriser* (signifiant le contraire de *dire* et *valoriser*) et les mots simples *ménage* et *désir* (signifiant *tâche domestique* et *sentiment* et non pas le contraire de *nage* ou *sir*). Ajoutons que le même préfixe « *dé* » peut exprimer aussi l'intensité : *déchainer*, *débrider*. Dans d'autres termes, la ressemblance apparente entre les mots simples : *discours*, *dispute*, *discussion*, *méchant*, *mélange*, *dépenser*, etc., et les mots construits représente une source de confusion certaine. L'autre problème est que dans beaucoup de cas, entre des mots dénotant le même sens et appartenant à des catégories grammaticales différentes, il n'existe pas de ressemblance entre le mot dérivé et le mot base : *tomber chute*, *corriger/correction*, *dormir/sommeil*.

1.4.2. Problème du morphème flexionnel

L'objectif des flexions nominale (accord en genre et en nombre) et verbale (conjugaison) consiste à adapter à des contextes grammaticaux appropriés les mots en fonction des règles flexionnelles prédéfinies et à dénoter les traits grammaticaux voulus. Le problème souvent rencontré par les apprenants d'après Lehman et Martin-Berthet se pose au niveau de la discrimination des exceptions et des irrégularités. Il est impossible, par exemple, de généraliser les règles de conjugaison des verbes du 3^e groupe regroupant des verbes irréguliers de différentes morphologies.

1.4.3. Problème du mot composé

Sur le plan sémantique, le sens du mot composé pourrait poser problème et ne pas se laisser facilement deviner quand il n'est pas prévisible et qu'il ne constitue pas la somme des sens de ses parties. Le composé *pomme de terre* ne signifie pas une pomme issue de la terre, aussi, *belle-sœur* ne signifie pas *une sœur jolie*, ou encore, *bateau-mouche* ne signifie pas, non plus, un bateau

pour les mouches. Toutefois, le sens du mot composé ne pose pas problème quand il est prévisible à travers la combinaison de ses éléments constitutifs : *salle à manger, sourd-muet, porte-clefs*, etc. (Lehman et Martin-Berthet, 2018).

En résumé, le mot ne peut pas être conçu comme solution idéale pour résoudre les problèmes susmentionnés et désigner avec précision tous les termes cités *supra*. C'est pourquoi des linguistes ont proposé d'adopter le terme neutre d'*unité lexicale* (UL), dit aussi *lexie* ou *lexème*, à la place des termes *mot* et *signe linguistique* qui se montrent incapables de couvrir d'une façon distinctive et discriminante la plupart des notions lexicales clés. Le *mot-forme*, la *locution* et le *vocable* constituent à côté de l'UL les autres termes dont les propriétés formelles et sémantiques permettent de désambigüiser les emplois flottants et vagues du terme *mot*.

1.4.4. L'unité lexicale en lexicologie pour contourner les confusions

Toute UL peut comprendre un seul mot (*unité monolexicale*) ou plusieurs mots (*unité polylexicale* ou multi-lexicale) (Pottier, 1991), mais dans les deux cas, elle exprime un seul sens qui ne change pas quel que soit le contexte où elle apparaît. Donc, une UL correspond à un mot monosémique, de même qu'un mot polysémique correspond à plusieurs UL. Elle peut être soit un *lexème* soit une *locution* selon Polguère (2016, p.69) qui postule qu'elle est liée à un sens particulier repérable dans le signifié de chacun des *mots-formes* du lexème ou des *syntagmes figés* de la locution à travers lesquels cette lexie est traduite.

Pour le cas de la *lexie* renvoyant à un *lexème*, il introduit l'exemple de la lexie *professeur* qui peut être traduite par le biais des deux mots-formes *professeur* et *professeurs*. Cela dit, le *lexème* est un ensemble de *mots-formes* qui expriment son sens de façon structurée et qui se distinguent seulement par la flexion. Pour le cas de la *lexie* renvoie à une *locution* ou un *phrasème* (Mel'cuk Clas et Polguère, 1995, p.16), Polguère introduit l'exemple de la lexie *levée de boucliers* (=vives protestations) qui s'exprime par les syntagmes figés *levée de boucliers* et *levées de boucliers*.

Le terme *vocable*, quant à lui, renvoie à deux emplois distincts, soit un groupement de lexies dont chacune renferme une seule acception parmi les autres acceptions d'un mot polysémique, soit à une seule lexie quand celle-ci correspond à un mot monosémique ou à un seul sens. Bref, les lexies formant un vocable se distinguent par deux principales propriétés : a) elles sont associées aux mêmes signifiants ; b) elles présentent un lien sémantique évident (Polguère, 2016, p.70). D'autres problèmes affectant le traitement du sens lexical par l'usager ou l'apprenant ont été pointés par les linguistes.

L'ambiguïté inhérente au contenu sémantique d'une UL peut entraîner une confusion de ses divers sens par l'utilisateur qui est enclin à mobiliser en contexte linguistique ou discursif un sens inadéquat de cette UL pour la comprendre.

2. Ambiguïté inhérente au choix de la catégorie de sens en sémantique lexicale

Prises souvent pour équivalentes par les usagers, les trois notions *sens*, *acception* et *signification* nécessitent d'être distinguées.

2.1. Distinction entre sens, acception et signification

En adoptant le point de vue développé par Dumarsais (1730) et Beauzée (1767), Rastier (2006, p.17) explique que le *sens* correspond au contenu du mot en contexte, alors que l'*acception* correspond au contenu en discours. La *signification*, quant à elle, renvoie au contenu normatif de la langue. Il ajoute que la distinction entre *sens* et *signification* est la plus problématique et qu'elle mérite d'être examinée et cernée. La *signification* représente une *substance permanente* ou un contenu essentiel, souvent stable et privilégié d'un mot. Or, le *sens* et l'*acception* revêtent un aspect variable et périphérique et représentent des *accidents* de cette matière première. C'est par rapport à la *signification* que les *sens* et les *accepions* sont définis.

2.2. Distinction des classes terminologiques du sens

En dépit de leur disparité et richesse, les études menées en sémantique lexicale par les linguistes et sémanticiens sont unanimes sur l'existence de différents types de sens de lexèmes, à savoir le *sens référentiel*, le *sens différentiel*, le *sens dénotatif*, le *sens connotatif* et le *sens contextuel*.³ Mais, avant d'élucider chaque catégorie, nous allons d'abord faire la distinction entre les trois concepts saussuriens *sens*, *référent* et *sens différentiel*.

2.2.1. Le trinôme saussurien : sens, référent et sens différentiel

D'après Saussure, le signe linguistique est une association arbitraire entre *signifiant* et *signifié* qui permet au locuteur d'exprimer sa pensée et le monde qui l'entoure. Les signes renvoient aux objets du monde extralinguistique, ou à des entités matérielles ou conceptuelles (êtres, objets, lieux, processus, propriétés, etc.) (Lehman et Martin-Berthet, 2018, p.28). Toutefois, le *référent* ou l'*univers extralinguistique* auquel renvoie le signe peut être réel ou fictif. Il peut appartenir soit au monde concret, matériel et immédiat du locuteur, soit

³ Bien d'autres catégories de sens sont identifiées par Michael Lewis (1993, p. 77-88) à côté des catégories susdites : le *sens collocatif*, le *sens en discours*, le *sens pragmatique*, le *sens factuel*/ le *sens modal*, le *sens négocié* et le *sens top-down*/ le *sens bottom-up*.

à la construction mentale de ce monde par ce dernier, c'est-à-dire à une image conceptuelle de la réalité (Bogaards, 1994, p.29 ; Lehman et Martin-Berthet ; 2018, p.28 ; Picoche, 1997, p.64). D'après ces indices, le sens est le propre de la langue, alors que le référent est le propre de la parole, du fait que cette dernière actualise en contexte ce sens intralinguistique. Le *sens différentiel* représente selon Saussure (1971, p.159) une valeur inhérente à tous les signes linguistiques et ne peut exister que par le *principe paradoxal* qui consiste à opposer ce signe à quelque chose de dissemblable ou de semblable. Dans ce sens, à l'intérieur d'un même système, les signifiés entretiennent des liens solidaires et leur valeur n'est définie qu'en fonction d'autres signifiés voisins auxquels ils sont, soit opposables soit comparables. Lehmann et Martin-Berthet (2018, p.31) ajoutent que la conception différentielle du sens selon laquelle le sens du mot dépend de ses relations avec d'autres termes est à la base de l'analyse sémique ou componentielle.

2.2.2. Sens dénotatif et sens connotatif

Le *sens référentiel* évoqué ci-haut est aussi appelé par Lehman et Martin-Berthet *sens dénotatif* ou *désignatif*. D'après ces linguistes, l'*extension* du signe linguistique correspond à son sens dénotatif, c'est-à-dire à l'ensemble des référents auxquels il s'applique, à l'encontre de l'*intension* d'un signe qui renvoie aux traits sémantiques qui constituent son sens connotatif. Celui-ci pourrait dépendre des différents registres de langue employés, des contenus affectifs propres à un individu ou un groupe social de sorte que le même mot peut avoir une connotation méliorative ou péjorative. Il est aussi conditionné par les représentations culturelles et idéologiques associées au contexte de l'usage du mot ou à ses divers référents. Il peut se rattacher aux connaissances culturelles partagées entre les locuteurs d'une même communauté (*lexies à charge culturelle partagée* ou *lexicultures* selon Galisson, 1988). Donc, les valeurs connotatives sont difficiles à généraliser vu leur hétérogénéité et leur variabilité associées aux divers locuteurs et à leurs emplois et interprétations subjectifs. Les critères de démarcation entre traits dénotatifs et traits connotatifs ne sont pas aisés et sont suggérées plus que véritablement assertées (Kerbrat-Orecchioni, 1977). Bref, ce qui nous intéresse dans ces constats, c'est que les deux sens dénotatif et connotatif se complètent pour cerner l'étendue sémantique de la lexie. Seul le contexte, qualifié de *désambiguïsant* par Picoche (1997, p.62) permet de distinguer le sens ciblé par le locuteur, qu'il soit d'ordre linguistique ou d'ordre situationnel.

2.2.3. Le trinôme contexte, situation et cotexte

Tout mot occurrent dans un discours donné peut s'intégrer dans deux contextes majeurs : soit un *contexte linguistique* combinant une structure

syntaxico-sémantique offrant maintes possibilités de sélections lexicales, soit un *contexte situationnel* ou *contexte linguistique étendu* de nature implicite relevant de la vie courante des locuteurs (Picoche, 1997, p.63). Le terme *contexte* renvoie à des réalités différentes et varie d'un linguiste à l'autre : tantôt il est pris pour l'équivalent de la *situation* où l'énoncé est produit, tantôt il est l'équivalent de l'*environnement linguistique* de ce même énoncé. Chez d'autres linguistes (Lewis, 1993 ; Sardier, 2015), ce contexte linguistique est désigné par le terme *cotexte* qui est formé des co-occurrents fréquents, employés dans la même phrase avec l'UL étudiée. Donc, on peut décliner ces approches définitoires du *contexte* en trois distinctions majeures : le *contexte linguistique* renvoyant à l'environnement linguistique de l'UL, le *contexte situationnel* dénotant la situation de l'énonciation, enfin, le *contexte culturel* lié aux circonstances culturelles, sociales et idéologiques et incarnant la charge sémantique connotationnelle des mots échangés entre les interlocuteurs du même groupe social. Par ailleurs, d'autres notions lexicales liées aux relations sémantiques paradigmatiques et syntagmatiques suscitent des difficultés de traitement sémantiques pour l'apprenant non natif.

3. Problèmes de traitement sémantique d'ordre paradigmatique ou *in absentia*

Un paradigme est l'ensemble des unités substituables dans un même enchaînement syntagmatique » (Lehman et Martin-Berthet ; 2018, p.14). Deux grands types de rapports s'entretiennent *in absentia* ou *virtuellement*⁴ entre les UL : d'une part, les rapports d'*équivalence* et d'*opposition* illustrés par la *synonymie*, l'*antonymie* et la *co-hyponymie*, et d'autre part, les rapports *hiérarchiques*, dits aussi rapports d'*inclusion* ou d'*implication* souvent représentés par l'*hyponymie* et l'*hyperonymie*. Le troisième type de rapport affectant cet axe paradigmatique et ces mêmes rapports de synonymie, antonymie, co-hyponymie ou d'hyperonymie est celui de la *polysémie* qui correspond à la pluralité d'acceptions contrôlées par un mot polysémique.

3.1.1. Problème de la synonymie, la cohyponymie et l'hyperonymie

Le problème qui entoure la synonymie (rapport d'équivalence ou d'approximation sémantiques) est dû au fait que les synonymes⁵ ont souvent le même sens dénotatif, mais pas les mêmes sens connotatifs. Cela dit, les connotations ou *sens secondaires* que comporte le mot polysémique ne sont pas substituables par les connotations de ses synonymes. Polguère (2016,

⁴ Ces relations sont dites relations *in absentia* parce qu'elles renvoient à des liens externes qui ne sont pas présents dans l'énoncé, c'est-à-dire qu'elles n'existent que virtuellement.

⁵ Les synonymes sont aussi désignés par les termes *parasynonymes* ou *quasi-synonymes* par les linguistes compte tenu de l'existence très rare de la synonymie absolue ou parfaite et du fait qu'elle ne couvre que certains termes techniques.

p.185-187) distingue deux types de synonymies : une synonymie très rare appelée *synonymie exacte* (ou *absolue*) et une *synonymie approximative* qui a lieu au cas où les synonymes de l'UL sont de sens très proches. Dans ce dernier cas, il y a soit *intersection* soit *inclusion* de sens. En effet, les mots *haine* et *aversion* représentent deux synonymes approximatifs (signifiant tous les deux « sentiment négatif envers quelqu'un »), mais aussi deux *cohyponymes* de *sentiment* qui en constitue l'*hyperonyme*. En d'autres termes, il arrive qu'un hyperonyme d'une UL soit aussi un de ses synonymes approximatifs. À titre d'exemple, la lexie *pluie* peut être employée comme synonyme (ou *paraphrase*) de son hyponyme *déluge*.

3.1.2. Problème de l'antonymie

Le même problème de traitement sémantique est posé par l'*antonymie* dans la mesure où le même polysème peut avoir plusieurs antonymes selon les contextes où il est employé. En tant que phénomène aussi contextuel que la synonymie et la collocation, l'antonymie n'est pas toujours liée à la *préfixation oppositive*, vu qu'elle contribue aussi à modifier le sens de l'UL d'origine et à en trouver une autre nuance de sens différente de l'idée de négation. Dans ce sens, bien que *malpropre* soit l'antonyme de *propre*, la lexie *impropre* qui en est aussi un dérivé construit à partir du préfixe négatif « *im* », n'est pas son contraire, mais le contraire de *correct*.

Par ailleurs, l'antonymie n'est pas toujours *binnaire* et peut être dans certains cas *floue* quand il existe des degrés intermédiaires qui ne sont pas forcément des antonymes : *moyen* par rapport à *petit* et *grand*, ou *tiède* par rapport à *chaud* et *froid*. Ce type d'antonymie est dénommé par Polguère (2016, p.88) *antonymie scalaire* selon laquelle les UL dénotent des valeurs opposées sur une échelle en recouvrant des connexions lexicales très variées. L'autre problème suscité par l'antonymie consiste dans sa confusion avec la *contrastivité* qui ne peut être démontrée par l'analyse des sémantèmes, car elle est en grande partie conventionnelle et ne repose pas sur une comparaison sémantique directe des lexies (Polguère, 2016, p.188-189).

3.1.3. Problème de la polysémie, l'homonymie et la paronymie

Rappelons que nous avons déjà abordé le rapport qui oppose le signe linguistique aux deux phénomènes problématiques de polysémie et d'homonymie. Il est évident que le problème porte sur la confusion probable entre les polysèmes d'un même vocable et les homonymes à proprement parler. Il s'agit de savoir s'il s'agit du même mot polysémique ou de deux ou plusieurs mots homonymiques distincts sur le plan sémantique, mais semblables sur le plan formel (phonique ou graphique) : *déjeuner* (verbe)/*déjeuner* (nom), *pécher*/*pêcher* (de sens différents). Le problème de la

Problèmes de traitement sémantique de la polysémie, la synonymie et la collocation dans ...

paronymie ou *homophonie proche* consiste dans un rapport lexical et non sémantique entre deux mots dont la graphie ou la prononciation seraient confondus à la lecture ou à l'audition : *absorber/adsorber, périphrase/paraphrase, conjecture/conjoncture*, etc.

Par ailleurs, maints procédés d'ordre rhétorique tels la *métaphore* et la *métonymie* ou d'ordre sémantique comme l'*extension* et la *restriction* permettent de définir les relations sémantiques des différentes acceptions d'un mot polysémique. En fait, les plus difficiles à maîtriser sont les mots couvrant une ambiguïté polysémique ou renvoyant à des significations et concepts relativement similaires, vu que leur proximité sémantique pourrait susciter une mauvaise interprétation par le destinataire du sens visé par le destinataire ou un malentendu entre ces deux interlocuteurs.

De surcroît, les difficultés liées à la polysémie ne concernent pas uniquement les polysèmes de la langue seconde (LS), mais sont aussi dues à leur comparaison avec leurs équivalents de langue première (L1) de l'apprenant. Ce dernier se sert du sens des polysèmes de sa L1 afin de comprendre et de déchiffrer ceux de la langue cible. Or, il se trouve bloqué face à l'inexistence des équivalents sémantiques termes à termes des sèmes et des sémèmes du mot polysémique dans cette L1. Cela s'explique par le phénomène d'extension sémantique qui s'opère en LS et qui consiste à ajouter des sèmes nouveaux que la L1 n'intègre pas à un terme. Pour Saussure, ces relations paradigmatiques ou *rappports associatifs* ou *liens sémantiques externes* se concrétisent en contexte réel sur le plan syntagmatique ou *in praesentia*.

4. Problèmes de traitement sémantique d'ordre syntagmatiques ou *in praesentia*

Seule la syntaxe se charge de décrire formellement les relations syntagmatiques qui se situent sur le plan horizontal. Celles-ci sont dites *in praesentia*, vu qu'elles s'effectuent entre des éléments présents dans l'énoncé (entre un déterminant et le substantif qui le suit, ou entre le verbe et le substantif qui y succède, etc.). Le *syntagme* selon Polguère (2016, p.54) relève de la syntaxe et représente « une suite linéaire de mots-formes qui sont tous connectés directement ou indirectement par des relations syntaxiques ». Lehman et Martin-Berthet (2018, p.14) définissent le *syntagme* en tant que « groupement d'unités (le livre, lire un livre, le livre d'un ami) » et le *paradigme* en tant qu'« ensemble des unités substituables dans un même enchaînement syntagmatique ». Saussure (1971, p.170) fait allusion à ce caractère linéaire et consécutif des unités qui composent le syntagme. Les syntagmes lexicaux et phraséologiques (*collocations, expressions idiomatiques, locutions*) peuvent donner lieu à une ambiguïté sémantique et entraîner une mauvaise interprétation.

4.1. L'ambiguïté des syntagmes collocationnels et phraséologiques

Les relations combinatoires syntagmatiques sont des relations syntaxiques qui se déclinent en deux catégories essentielles : les *relations syntagmatiques de construction* (comme entre un verbe et ses objets), et les *relations syntagmatiques de collocation* (Lehman et Martin-Berthet, 2018, p.16). L'ambiguïté sémantique des syntagmes figées ou semi-figées (de collocation) réside dans leur traitement par les locuteurs non natifs selon un processus de composition et de segmentation et non comme un tout homogène et non décomposable. À titre d'illustration, l'expression figée *avoir un chat dans la gorge* pose un problème de sens pour l'apprenant étranger une fois intégrée pour la première fois dans un passage, vu qu'il considère le sens de cette phrase comme la somme des parties qui la constituent et qu'il procède à un traitement littéral et mot par mot de l'énoncé dont il dispose, ce qui l'induit en erreur au cas où le sens idiomatique de ce syntagme lui est inconnu ou non enseigné d'une façon explicite. Cette démarche déviante a été adoptée par la méthodologie traditionnelle (ou grammaire-traduction) qui se fonde sur l'apprentissage des listes de mots isolés du contexte aux apprenants dans le but de leur permettre par la suite la lecture des textes littéraires.

4.2. Problème de la collocation et de la synonymie

L'autre problème inhérent au cas des *synonymes approximatifs*, est celui de la *combinatoire restreinte* de collocation⁶ qui n'est pas identique avec tous les synonymes vu qu'ils « ne sont [...] pas à coup sûr mutuellement substituables dans tous les contextes » (Lehman et Martin-Berthet, 2018). En effet, les deux synonymes *travail* et *emploi* ne contrôlent pas toujours les mêmes collocations :

- Remplir un emploi ~ * remplir un travail
- Perdre son emploi ~ perdre son travail
- Créer un emploi ~ * créer un travail
- Un emploi de comptable ~ un travail de comptable
- Les emplois de comptable * les travaux de comptable

Dans ce même sens, Cavalla (2009, p.24) avance que la synonymie parfaite n'existe pas et qu'elle est bloquée dans les expressions figées : « il est impossible de remplacer *souliers* par *chaussures* dans l'expression *être dans ses petits souliers* qui signifie *être embarrassé* ». Elle ajoute que la synonymie passe pour un phénomène contextuel de sorte que le sens des UL est défini par le contexte et la situation de leur emploi et non seulement par leur *sens définitionnel* (ex. *grave* est synonyme de *sérieux* en contexte médical, mais synonyme de *bas* en contexte musical).

⁶ A côté de la combinatoire grammaticale qui porte le régime verbal de l'UL.

5. Problèmes de traitement de la synonymie, la polysémie et la collocation dans le discours des enseignants de l'université tunisienne

5.1. Méthodologie et échantillon

Dans cette recherche qualitative, nous avons mené une étude exploratoire et compréhensive des difficultés liées au traitement de la synonymie, la polysémie et la collocation par les étudiants inscrits dans les deux licences de FR et d'EE. Nous avons choisi ces trois notions vu leur rôle fédérateur dans les compétences réceptives et productives des apprenants et leur maîtrise de la langue, mais aussi vu le lien sémantique qui les lie⁷ et le problème de leur traitement sémantique par les étudiants. En outre, les maquettes des cours ministérielles des deux départements considérés intègrent des modules de sémantique et de stylistique destinés à être enseignés par les enseignants que nous avons interrogés. Nous avons eu recours à un entretien semi-dirigé à réponses ciblées et l'avons adressé à un échantillon de 6 enseignants universitaires de français et de sa didactique qui appartiennent à 4 établissements rattachés à 3 universités tunisiennes⁸ qui offrent des formations dans les deux licences susdites. La majorité de ces enseignants (5) ont embrassé une carrière d'au moins 15 ans entre l'enseignement secondaire et supérieur et sont de différentes spécialités (2 linguistes, 2 littéraires et 2 didacticiens de français).

Tableau 1. Répartition de l'échantillon selon la spécialité, le département et l'établissement de rattachement

Spécialité d'origine	Linguiste 1	Linguiste 2	Littéraire 1	Littéraire 2	Didacticien 1	Didacticien 2
Département	EE	FR	EE	EE	EE	FR
Établissement	ISEAH-Gafsa	ISEAH-Tozeur	ISSE-Gafsa	ISEAH-Zaghouan	ISSE-Gafsa	ISSH-Tunis

Tableau 2. Répartition des cours de sémantique selon les niveaux et les départements dans les maquettes de cours (FR et EE)

Département	EE	FR
Échantillon	2 littéraires +1 linguiste + 1 didacticien	1 linguiste + 1 didacticien
Niveaux où le cours de sémantique est /peut être donné	1 ^{re} année (semestre 1) 3 ^e année (aucun descriptif de cours (semestres 5 et 6))	2 ^e année (Module Langue ou pratique de la langue 3 et 4 : Sémantique (Semestre 3 et 4))

⁷ Il s'agit du cas des sèmes para-synonymes du mot polysémique et du problème des collocations dont les collocatifs synonymes ne sont pas contrôlés par les mêmes bases.

⁸ ISEAH de Tozeur, ISEAH de Gafsa et ISSE de Gafsa (Université de Gafsa) ; ISSH de Tunis (Université de Tunis El Manar) ; ISEAH de Zaghouan (Université de Tunis).

On constate qu'il n'existe pas toujours dans ces départements une compatibilité entre la spécialité d'origine des enseignants et le département où ils sont affectés surtout pour le département EE (2 littéraires et 1 linguiste) à côté du didacticien). Cela est dû en contexte tunisien au nombre de recrutements très réduit⁹ et son impact sur la répartition des enseignants affectés et des matières enseignées (par ex. pour le département EE, les didacticiens de français auraient dû être les seuls affectés pour donner des cours en didactique de français pour la 2^e année vu la conformité de leur formation académique avec les spécificités de ce cursus¹⁰). Nous allons voir que bien que tous les enseignants donnent de bons cours en sémantique, leur spécialité d'origine peut influencer certaines de leurs pratiques d'enseignement, mais en même temps les résultats de la présente enquête.

Le but de cette étude de cas est de recueillir à travers les déclarations des enseignants sur leurs pratiques de classe, opinions et perceptions, des informations précises sur la nature des problèmes qu'ils observent chez les étudiants pendant que ces derniers traitent ces trois notions à l'oral, en lecture-compréhension et en production écrite dans leurs cours quotidiens. Nous les avons également interrogés sur les dispositifs de remédiation qu'ils utilisent souvent et proposent pour pallier ces problèmes.

5.2. Codage axial et traitement des données

Nous nous sommes appuyée sur un guide d'entretien¹¹ dans lequel nous avons catégorisé les thèmes renvoyant aux questions auxquelles nous cherchons des réponses précises auprès des enseignants interviewés. Après nos lectures des vidéos d'entretiens enregistrés¹², la transcription Ubiquus IO des propos des enseignants pour les réduire à l'essentiel, et en nous basant aussi sur les notes que nous avons prises lors des enregistrements, nous avons pu déduire les réponses suivantes :

⁹ A côté de ces offres de recrutes rares (1 seule session pendant 5 ans), l'autre problème qui se pose est que le ministère de l'enseignement supérieur n'a pas prévu, par exemple pour la dernière session de recrutement prévue en 2019 et reportée au 2022, un jury formé d'experts spécialistes en didactique du français et en didactique de l'arabe et a prévu peu de spécialistes en didactique des sciences intégrant tous le même jury (Cf. Ftita, 2023, p.7).

¹⁰ Un didacticien peut en évidence enseigner des cours en langue, linguistique ou littérature (cas du didacticien de littérature) vu qu'ils font partie de sa formation initiale (la maîtrise) et de sa recherche didactique, or un linguiste ou un littéraire ne peut pas bien maîtriser les cours en didactique du français sans recevoir une formation solide sur ce domaine.

¹¹ Cf. Annexe. Grille d'entretien semi-directif avec les réponses transcrites en *Ubiquus IO*.

¹² La durée approximative des entretiens varie entre 45 mn et 1h.

Tableau 3. Synthèse des réponses des enseignants sur les problèmes de traitement de la synonymie, la collocation et la polysémie

Thèmes	Questions	Réponses des enseignants
<p>Place de la synonymie et la polysémie dans les pratiques d'enseignement</p>	<p>1. Enseignez-vous la synonymie et la polysémie ? 2. Dans quel cours, quelle activité et quel département ? 3. Si vous ne les abordez pas, dites pourquoi. 4. Les abordez-vous d'une façon systématique ou occasionnelle ? Pourquoi ? 5. Quand et où constatez-vous les problèmes liés au traitement de ces phénomènes chez vos étudiants ?</p>	<p>Quatre enseignants déclarent qu'ils n'abordent pas d'une façon systématique la synonymie et la polysémie mais exceptionnellement quand l'occasion le permet pour intégrer ces notions en cohérence avec le contenu des cours (textes, thèmes, exercices). Seuls les deux enseignants didacticiens affirment qu'ils les abordent d'une façon systématique dans le cadre des cours de sémantique, stylistique, traduction, de civilisation et de didactique. Ils constatent tous ces problèmes de traitement sémantique dans presque toutes les activités discursives (l'oral, l'écrit et la lecture textuelle). L'un des deux didacticiens est le seul à expliquer l'intérêt didactique de ces deux concepts qu'il considère comme des médiums d'enseignement qui contribuent à expliciter le contenu enseigné et à réussir l'accessibilité à l'information.</p>
	<p>6. Y-a-t-il d'autres phénomènes sémantiques qui posent problème pour vos étudiants ?</p>	<p>Un enseignant linguiste constate que les étudiants reprennent les mêmes mots et expressions vu qu'ils ont du mal à les varier et à les substituer. Le 2^{ème} enseignant linguiste constate qu'ils confondent les termes français et anglais. Les enseignants littéraires perçoivent chez eux une méconnaissance des différents sens des mots en contexte qu'ils expliquent par leur répertoire lexical limité. Les didacticiens constatent chez ceux qui disposent d'un code langagier et d'une culture restreints des confusions au niveau des paronymes et des antonymes, à côté du problème d'erreurs d'interférences de sens dues à l'influence de la L1.</p>
<p>Connaissance et enseignement de la collocation</p>	<p>7. Avez-vous une idée sur le concept de collocation ? En quoi consiste-t-elle selon vous ? 8. Si vous ne la connaissez pas, dites pourquoi ? 9. Si vous la connaissez, enseignez-la-vous dans vos cours quotidiens ? Pourquoi ?</p>	<p>La majorité des enseignants (4) n'enseignent pas la collocation vu qu'ils en possèdent une connaissance superficielle (3) et qu'elle ne relève pas de leurs domaines de recherche (master ou doctorat). Ils la définissent comme « une association de mots » ou « une sorte de combinaison de mots », « qui tendent vers le figement » ou « qui signifient ensemble ». Seuls les deux enseignants qui l'ont abordée dans leurs travaux de recherche (un linguiste et un didacticien) affirment qu'ils la connaissent : le 1^{er} pointe son intérêt pour la maîtrise de la communication langagière et qu'il est parfois obligé d'en évoquer des exemples en classe, le 2^{ème} (un didacticien) en présente une définition claire : « la collocation est une expression de forme binaire semi-figée qui relève de la phraséologie. Elle est très présente partout dans le langage oral et écrit et permet de s'exprimer comme un locuteur natif ». Selon lui, « elle confère au discours une certaine fluidité ».</p>

<p>Connaissance du rapport entre synonymie et collocation</p>	<p>10. Quel rapport existe-t-il entre synonymie et collocation ? 11. En quoi consiste le problème de sens dans une collocation ? 12. Connaissez-vous les collocations synonymiques ou antonymiques ?</p>	<p>Trois enseignants de profils hétérogènes (1 linguiste, 1 littéraire et 1 didacticien) précisent qu'ils ne connaissent pas le problème de sens dans la collocation, alors que les 3 autres font allusion à son sens opaque et non littéral qui induit les étudiants en erreur de sens. Un littéraire déclare que sa présence dans tous les types de discours présente une difficulté de l'assimiler par les élèves. Le didacticien de français ajoute à cela le problème des collocatifs synonymes qui ne s'utilisent pas avec les mêmes bases synonymes et en présente des exemples : <i>hausser les épaules/ et lever les épaules*</i>, <i>prêter attention/donner attention*</i>. Face aux 5 enseignants qui affirment leur méconnaissance des collocations synonymiques et antonymiques, ce didacticien est le seul à le reconnaître en en présentant des exemples bien précis (collocations synonymiques : <i>Tirer profit = tirer avantage ; travailler fort = travailler dur</i> ; collocations antonymiques : <i>avoir tort ≠ avoir raison ; parler bas ≠ parler haut</i>).</p>
<p>Représentations de l'enseignement de la polysémie</p>	<p>13. Quels mots, selon vous, faudrait-il destiner en priorité à l'enseignement du français, les mots monosémiques ou polysémiques ? Pourquoi ? 14. Quel type de textes trouvez-vous plus utile pour l'enseignement de la polysémie ? Pourquoi ?</p>	<p>Trois enseignants pensent qu'il faudrait destiner à l'enseignement du français les mots polysémiques et monosémiques à la fois qui posent problème tous les deux, alors que les 3 autres pensent qu'il faut accorder la priorité mots polysémique vu qu'ils permettent d'enrichir le vocabulaire et le bagage linguistique des élèves et d'éviter les ambiguïtés de sens. Cinq enseignants préconisent d'exploiter les textes littéraires pour enseigner la polysémie. A l'opposé d'un enseignant spécialiste de littérature qui pense que le texte littéraire offre une diversité de contextes, de sens et d'intentions de communication, un didacticien suggère d'éviter le recours exclusif au texte littéraire qui fournit un seul sens souvent connotatif et inaccessible, et d'utiliser aussi des corpus phrastiques et d'autres genres fournissant l'ensemble des sens du mot polysémique.</p>
<p>Problèmes de traitement de la polysémie chez les étudiants</p>	<p>15. Quels mots posent-ils le plus de problèmes de compréhension pour vos étudiants, les mots monosémiques ou polysémiques ? Pourquoi ? 16. En quoi consistent les problèmes de compréhension des mots polysémiques ?</p>	<p>Selon 5 enseignants, les mots polysémiques posent le plus de problèmes et expliquent leur avis par la confusion et l'ambiguïté générées par la pluralité et les nuances des sens que ces mots contrôlent en fonction du contexte où ils sont utilisés, leur fonction grammaticale et leur rapport avec d'autres constituants du même énoncé, ou encore, de leur compréhension par les étudiants à partir d'un seul sens connu par eux. Or, un seul enseignant (littéraire) soutient que tout type de mots pose problème pour les étudiants non exposés à la langue et dont le répertoire lexical est pauvre. Le 1^{er}enseignant didacticien explique ce problème par l'apprentissage décontextualisé des mots polysémiques en classe. Alors que le 2^{ème} didacticien affirme que la problème revient aux supports littéraires qui en abordent un seul sens souvent connotatif et difficile à deviner par les étudiants du fait qu'il dépend de la subjectivité de l'auteur et d'autres paramètres en jeu d'ordre linguistique, socioculturel et géographique. Il précise que ces mots suggèrent une variété de synonymes qui se rapprochent sur le plan sémantique mais qui ne se</p>

		substituent pas en passant d'un contexte à l'autre (problème de contextualisation).
<p style="text-align: center;">Solutions préconisées pour contourner les problèmes de traitement de la synonymie, la collocation et la polysémie</p>	<p><i>17. Quel(s) dispositif(s) de remédiation proposeriez-vous pour contourner les erreurs de synonymie chez les étudiants ?</i></p>	<p>Les enseignants linguistes proposent de mettre l'étudiant dans des situations d'énonciation variées, l'impliquer dans la pratique de la langue orale et écrite et de travailler l'imprégnation auditive. Les littéraires proposent de l'inciter à la lecture et de le familiariser avec l'analyse du sens et l'usage du dictionnaire de synonymie. Le 1^{er} didacticien conseille de prendre comme supports d'étude de la synonymie, les textes authentiques et de réaliser des exercices sur les jeux de mots qui permettent de conclure sur l'aspect non absolu de la synonymie et l'existence des nuances de sens entre 2 mots synonymes. L'autre didacticien propose d'enseigner les mots à la fois seuls et au sein des collocations synonymes et antonymes afin de mieux se les approprier.</p>
	<p><i>18. Quel(s) dispositif(s) de remédiation pédagogique proposeriez-vous pour réduire les interprétations sémantiques erronées des mots polysémiques par les étudiants ?</i></p>	<p>Pour réduire les interprétations erronées des mots polysémiques et la confusion entre leurs divers sens, les enseignants linguistes proposent de travailler le vocabulaire des apprenants et de comparer les différents sens des mots polysémiques qu'il faut enseigner en priorité d'après eux. Les deux littéraires proposent « d'accepter toutes les interprétations qui collent avec le sens global du texte et du message véhiculé », de varier les supports (textes authentiques riches en mots polysémiques ou corpus non littéraires adaptés qui tiennent compte des divers sens du mot), de recourir constamment au dictionnaire. Un didacticien préfère exploiter les jeux de mots, le travail de production de phrases et de textes insérant des mots polysémiques à chaque fois dans un sens différent. L'autre didacticien suggère de travailler aussi bien la contextualisation pour contourner la confusion que l'oral spontané et plaide pour un enseignement explicite des polysèmes en leur consacrant suffisamment de temps pour les retenir et les utiliser à bon escient.</p>
	<p><i>19. Quelle(s) solution(s) proposez-vous pour contourner le problème de sens lié aux syntagmes collocationnels ?</i></p>	<p>Pour contourner le problème de sens, les enseignants littéraires interviewés suggèrent de cibler des moments dans les différentes activités pour les faire découvrir, analyser et traiter en classe en s'appuyant sur des Ex. variés tels : la mise en commun des composants des collocations, l'explication du sens de « ces expressions » et la recherche de leurs synonymes. Si les linguistes conseillent l'exploitation des chansons, des séries et films en français préférés pour les étudiants et au dictionnaire de collocation, un didacticien propose de réaliser des Ex. permettant d'identifier les différents sens des collocations, de les compléter par l'élément tronqué, de les substituer à d'autres associations, mais aussi de réécrire des passages où elles sont utilisées pour améliorer les compétences des étudiants à l'écrit et à l'oral. L'autre didacticien spécialiste de la collocation propose de les enseigner d'une façon explicite et régulière dès les cycles primaire et secondaire et de familiariser les</p>

	<p><i>20. Quels dispositifs institutionnels et didactiques conseillez-vous d'adopter dans le curriculum universitaire de français en vue de pallier ces problèmes d'ordre sémantique ?</i></p>	<p>étudiants avec l'utilisation du dictionnaire de collocations pour les acquérir et en faire un bon usage.</p> <p>Deux enseignants plaident pour l'exploitation des dictionnaires en format papier et numérique, afin de motiver les étudiants à l'étude du sens des mots. L'un des deux didacticiens propose d'entraîner l'étudiant à apprécier le travail de la recherche du sens, de l'amener à reformuler ce qu'il a compris et à réaliser des exposés en pratiquant l'oral spontané.</p> <p>Trois enseignants (1 linguiste, 1 littéraire et 1 didacticien) s'accordent sur la nécessité de proposer des contenus unanimes en sémantique lexicale intégrant ces 3 concepts dans tous les départements de FR et d'EE en Tunisie, d'accorder une place privilégiée dans le curriculum universitaire et les plans d'étude à la sémantique lexicale. Ils conseillent aussi de mettre en place des curricula qui tiennent compte de la continuité et de la progression des apprentissages (1 didacticien constate que le cours de sémantique se limite à la 2^e année de la licence de FR).</p>
--	--	---

5.3. Codage sélectif et discussion des résultats

Malgré le caractère nuancé des résultats, les déclarations des enseignants nous ont fourni sur nos questions de recherche des données assez pertinentes que nous avons réduites et reconfigurées en trois axes majeurs.

5.3.1. La polysémie et la synonymie : enseignement, représentations et problèmes de traitement observés

Le fait que la plupart des enseignants (4) abordent d'une façon occasionnelle et non systématique les notions de synonymie et de polysémie dans leurs cours de sémantique, s'explique, selon nous, par la large marge de liberté dont disposent les enseignants universitaires tunisiens dans le choix et la conception des contenus des cours à assurer. Cette part de subjectivité s'explique aussi par l'inadéquation entre les objets de leurs recherches et les matières qu'ils sont parfois obligés d'enseigner et dont les intitulés de cours et les concepts clés ne sont pas prescrits dans les plans d'études. Dans un rapport collectif sur le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb (kadi-ksouri et al. 2016), Miled souligne qu'il existe peu de contenus uniformisés et généralisés dans les départements de FR et qu'ils se réduisent à des choix subjectifs émanant de certaines équipes de recherche, ce qui engendre une hétérogénéité des choix didactiques et des méthodes d'approche opérés par les enseignants. Cette diversité se constate aussi au niveau des types de problèmes qu'ils observent chez leurs étudiants (ex. répétitions lexicales, confusions paronymique, antonymique, interférences, déficit lexical, code langagier et niveau de culture restreints, etc.). Toutefois, la plupart d'entre eux (5) s'accorde sur des origines plus ou moins

rapprochées des problèmes relevés (confusion et ambiguïté dues à la pluralité de sens des mots polysémiques, leur emploi connotatif, influence de leur contexte d'usage, leur fonction grammaticale et leur cotexte).

Nous constatons que la catégorie d'enseignants didacticiens fait l'exception vu qu'ils déclarent qu'ils enseignent d'une façon systématique ces deux notions. L'un d'eux suggère comme solution à ces problèmes d'éviter le recours exclusif au texte littéraire comme support d'enseignement de la polysémie en expliquant que celui-ci en aborde un seul sens en contexte qui est le plus souvent connotationnel et difficile à deviner du fait qu'il est sujet à une pluralité d'interprétations. Par contre, l'autre didacticien explique ce problème par l'apprentissage décontextualisé des mots polysémiques en classe. Il s'en suit que ces deux types d'apprentissages contextualisé et décontextualisé sollicités par ces enseignants doivent se compléter, mais aussi, être suivis, selon nous, d'une recontextualisation pour que l'étudiant puisse s'approprier les différents sens, emplois et réemplois possibles du polysème en question.

5.3.2. La connaissance de la collocation et de son rapport à la synonymie

La majorité des enseignants chercheurs (4) n'enseigne pas la collocation et affirment qu'ils n'en possèdent pas une connaissance approfondie vu qu'elle ne relève pas de leurs domaines de recherche, et ce malgré l'aspect plus ou moins précis des définitions qu'ils en introduisent « une association de mots » ou « une sorte de combinaison de mots », « qui tendent vers le figement » ou « qui signifient ensemble ». Trois parmi eux avouent ne disposer d'aucune idée sur le problème de sens qu'elle pose ni sur son rapport à la synonymie, et 3 autres font allusion à son aspect opaque sans préciser qu'il se situe au niveau du collocatif.

Or, 2 seuls enseignants (un linguiste et un didacticien) qui ont déjà exploré la collocation dans leurs recherches évoquent son intérêt pour la maîtrise de la communication langagière et la définissent d'une manière plus ou moins claire. Cependant, le didacticien qui a travaillé sur la collocation d'une façon plus fine que le linguiste est le seul à avoir fourni une explication du problème des collocatifs synonymes qui ne s'utilisent pas avec les mêmes bases synonymes. Il est aussi le seul à avoir avoué sa connaissance explicite des collocations synonymes et des collocations antonymiques en en donnant des exemples bien précis. Ces données, selon nous, démontrent l'impact déterminant du domaine de la recherche et de la spécialité d'origine de l'enseignant chercheur tunisien sur ses choix didactiques et dispositifs d'enseignement des notions en question. La preuve est que seuls les enseignants qui ont exploré le concept de collocation dans leurs recherches scientifiques semblent en posséder une connaissance plus exhaustive,

l'enseignant d'une façon systématique et en maîtrisent mieux les outils de remédiation que les autres répondants.

5.3.3. Solutions préconisées pour aplanir le problème de traitement de la polysémie, la synonymie et la collocation

Le premier constat à faire est que les propositions des enseignants sont toutes enrichissantes et pertinentes malgré leur diversité et leur apparente disparité. Certains proposent de ritualiser l'analyse du sens et l'usage du dictionnaire de synonymie et l'étude des mots à la fois seuls et au sein des collocations synonymes et antonymes afin de mieux les distinguer. Pour cerner le problème de traitement de la polysémie, ils suggèrent de varier les supports (textes littéraires, authentiques, corpus de phrases ? etc.) et de recourir d'une façon constante au dictionnaire, aux jeux de mots et aux exercices de production. Pour pallier le problème de sens des collocations, ils suggèrent de cibler des moments dans les différentes activités pour les faire découvrir, en analyser le sens opaque et métaphorique en se basant sur des exercices variés et sur le dictionnaire de collocation. En vue de pallier au niveau des curricula universitaires les problèmes relatifs au traitement de ces trois notions, 3 parmi eux insistent sur la prise en compte de la continuité et l'articulation des contenus introduisant ces notions et sur leur généralisation dans tous les départements de FR et d'EE en Tunisie. Ils suggèrent aussi d'accorder plus de temps dans les plans d'étude à la sémantique lexicale dans les différents niveaux, et plus de place aux combinaisons collocationnelles et phraséologiques (Cf. pour état des lieux, le N° 6 de *Action didactique* coordonné par Cavalla et Pecman, 2020).¹³

Cependant, malgré la richesse et l'intérêt didactique de ces suggestions, elles ne semblent pas coller toutes avec certaines déclarations des enseignants interviewés (le fait de ne pas connaître avec précision la collocation). Les exercices et les dispositifs qu'ils proposent pour gérer le problème de la collocation dont celui proposé par le linguiste non spécialiste de la collocation sur le recours au dictionnaire de collocation, nous semblent pertinents et significatifs bien que ce concept ne fasse pas l'objet des recherches de la plupart d'entre eux. Cela pourrait s'expliquer par leur enseignement dans leurs cours quotidiens de ces concepts quoi que d'une façon intuitive, implicite et non guidée, et que grâce à leur ancienneté professionnelle, ils en maîtrisent mieux la pratique en classe que les postulats théorique qui les sous-tendent. L'autre constat est que certaines de leurs suggestions concernant le traitement de la collocation peuvent s'adapter à plusieurs objets d'enseignement à la fois. Par exemple, le recours

¹³ CAVALLA Cristelle et PECMAN Mojca (2020). Enseignement des expressions préfabriquées. *Action Didactique* [En ligne], 6, 6-11. <http://univbejaia.dz/pdf/ad6/Cavalla-Pecman.pdf>

à des situations d'énonciation variées, à la pratique de la langue et au travail de l'imprégnation auditive nous semblent mieux s'adapter avec les problèmes liés à la communication orale et à l'acquisition de langue en général.

5.4. Comparaison des réponses des enseignants chercheurs de la même spécialité

Nous rappelons d'abord qu'en contexte tunisien pour les raisons citées ci-haut, tous les enseignants chercheurs interviewés sont éligibles à donner des cours de didactique, de linguistique et de littérature sans que leur spécialité d'origine soit forcément prise en compte. Les réponses fournies par les deux linguistes se ressemblent dans la plupart des cas (ex. Réponses aux questions 1, 2, 3, 4, 5, 13, 14, 15, 16, 17, 18). Cela pourrait susciter une réflexion sur les origines de cette analogie et constituer un fil conducteur pour un premier constat que la spécialité pourrait impacter à la fois les pratiques d'enseignement et les représentations des enseignants. Nous remarquons que leurs propos divergent uniquement en raison de la divergence de leur spécialité et des objets de leur recherche (le 1^{er} linguiste a abordé la collocation dans le cadre du master et l'autre non). Cela est visible dans leurs réponses aux questions 6, 7, 8 et 9. Celles pour les questions 19 et 20 reflètent des suggestions nuancées liées à la pratique de la langue en général.

Les littéraires s'accordent sur certains principes récurrents, notamment, ceux liés au traitement des nuances de sens, à la diversité et à la diversification des contextes des mots polysémiques, à la priorité à accorder aux textes littéraires et aux mots polysémiques (ex. Réponses aux questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16), au recours au dictionnaire (ex. Réponses aux questions 17, 18, 20). Nous constatons aussi qu'ils sont les seuls à proposer la lecture littéraire (ex. Réponses aux questions 15 et 17) pour contribuer à aplanir les problèmes soulevés. Même quand il s'agit de leurs propos plus ou moins divergents ou liés à des phénomènes qu'ils connaissent peu, ces enseignants insistent d'une façon répétitive sur la dimension sémantique et ne fournissent pas assez d'informations riches et précises, par exemple, sur les pratiques d'enseignement, le rapport entre synonymie et collocation, etc.

Les didacticiens, quant à eux, ont fourni des réponses plus exhaustives et plus ou moins longues par rapport aux linguistes et littéraires et surtout plus divergentes : 14 réponses divergentes par rapport à 6 uniques réponses similaires (ex. Réponses aux questions 1, 2, 3, 4, 5, 15). Cette richesse de leurs connaissances est bien plus perceptible dans les réponses du didacticien spécialiste de collocation (ex. Réponses aux questions 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17) qui se distingue des autres enseignants par sa connaissance fine de la collocation et de la relation de sens qu'elle entretient avec la synonyme. Il se démarque aussi par sa proposition qui fait exception

par rapport aux autres propositions et qui consiste à ne pas utiliser exclusivement le texte littéraire comme support d'enseignement des mots polysémiques pour cerner le problème de leur traitement.

Il faut mettre à l'évidence aussi qu'il existe des réponses un peu floues et difficilement interprétables : la réponse du linguiste à la question 10 explicite peu le rapport entre le problème de synonymie et de collocation et l'enseignement des registres de langue ; la réponse à la question 11 de l'enseignant littéraire sur la présence fréquente des collocations dans tous les types de textes comme cause de leur difficulté nous semble aussi peu claire. Bref, peut-on expliquer les informations denses fournies par les enseignants didacticiens du français comme un indice de leur formation plus solide, plus dense et plus diversifiée lors de leur cursus académique par rapport aux linguistes et aux littéraires ? Cette hypothèse nécessite encore des recherches assez poussées et un échantillon plus large pour être validée.

6. Pistes didactiques

La première préconisation que nous adressons aux enseignants afin de compléter celles proposées par les enseignants interviewés pour aplanir les problèmes évoqués *supra* consiste à enseigner en priorité les exceptions et les irrégularités et à élucider les lieux de flou et de confusion qui les couvrent au sein d'une approche contrastive permettant de comparer les UL renfermant des analogies ou donnant lieu à des erreurs d'interférence. Ce travail de désambiguïsation s'effectue au sein d'un enseignement explicite fondé sur des ontologies lexicales comme support de planification et de structuration des cours de vocabulaire (Tremblay, 2003, 2009).

Au niveau paradigmatique et pour contourner les problèmes de sur-généralisation aberrante des règles de flexion, les enseignants peuvent dispenser un apprentissage de la flexion axé sur la pratique régulière et assidue vu que son acquisition nécessite des grands efforts mémoriels par rapport à la dérivation et à la composition. Celles-ci peuvent être à leur tour exploitées en contexte didactique vu qu'elles offrent des pistes stimulantes et assez pertinentes pour enrichir le vocabulaire des apprenants surtout qu'elles concourent toutes les deux à modifier le sens et la classe grammaticale du mot afin de créer de nouveaux mots, à l'encontre de la flexion qui permet d'adapter des mots variables à des emplois grammaticaux appropriés sans modifier la base lexicale. Or, malgré leur présence notoire dans le lexique du français, les mots composés ne sont pas exploités en didactique des langues comme support d'activités lexicales ni comme outil pour enrichir le vocabulaire savant des apprenants et les motiver à la lecture des textes scientifiques (cf. L'approche lexicale synonymique de Duvignau et Garcia-Debanç, 2008).

Pour pallier le problème du choix du sens adéquat lors de l'interprétation sémantique et comme le contexte est le seul facteur qui permette de désambiguïser les différents sens d'une UL et d'actualiser l'un ou l'autre, l'apprenant doit être à la fois imprégné du sens référentiel ou dénotatif et du sens connotatif vu qu'ils constituent deux composantes complémentaires de la réalité double de la signification de l'UL. L'accès à ces deux facettes se base sur la manipulation régulière et systématique des dispositifs d'aide lexicale dont les dictionnaires pédagogiques et de collocations.

Vu que la polysémie relève de la nature lexicale et que le nombre d'acceptions lui-même s'accroît avec la fréquence d'emploi des mots, il s'avère infructueux de se contenter d'enseigner aux apprenants uniquement les mots monosémiques sous prétexte qu'ils sont plus faciles à aborder. La meilleure solution serait comme le postulent Picoche (2001) et certains enseignants tunisiens d'enseigner en priorité les mots polysémiques les plus fréquents afin de pouvoir aplanir les problèmes qui y sont souvent associés. La différenciation des acceptions du mot polysémique s'effectue par son emploi fréquent et de son analyse syntaxique. Afin de résoudre ce problème associé à la confusion entre polysèmes et homonymes, Picoche (1993, p.11-28) propose d'opter pour le *signifié de puissance*¹⁴ qui sert à unifier les multiples acceptions du polysème, c'est-à-dire d'effectuer un traitement unitaire permettant la différenciation entre ces acceptions. La différenciation se fait par l'analyse syntaxique et l'emploi de la polysémie afin d'éviter de la confondre avec l'homonymie. L'intérêt particulier qu'il faut accorder à ce principe d'unité des polysèmes s'explique par le fait qu'il permet de rendre compte de la comparaison des parasyonymes et de distinguer la totalité de leurs emplois (Picoche, 2009, p. 129).

Exploiter dans l'étude des deux relations hiérarchiques d'inclusion *hyponymie et hyperonymie* leur rôle sémantique classificatoire pertinent du point de vue didactique permet « de développer des classes d'UL qui répartissent leurs liens sémantiques du sens du plus général au plus particulier. Cela est alors utile pour pallier les phénomènes de reformulation et d'anaphore dans les productions orales et écrites. » (Cavalla, 2009, p.27).

Au niveau syntagmatique et combinatoire, pour lever le flou notionnel et l'ambiguïté des syntagmes collocationnels, il est possible d'exploiter le système de *fonction lexicale* syntagmatique proposé par la lexicologie explicative et combinatoire de Mel'cuk et al., (1995) vu qu'il permet de modéliser le sens des collocations et d'unir les éléments du réseau lexical de

¹⁴ Selon Picoche le *signifié de puissance* a l'avantage d'être apte à intégrer de nouveaux emplois éventuels du mot polysémique, ce qui renvoie à la « *néosémie* » qui sert à accroître la polysémie et à créer de nouveaux sens pour le polysème.

la langue (Polguère, 2016, p.195). Il aide à comprendre le fonctionnement de la collocation et à mener une analyse en profondeur des structures sémantiques et syntaxiques qu'elle met en jeu. Comme le soutiennent des didacticiens, phraséologues et certains des enseignants que nous avons interviewés, il vaut mieux insérer les syntagmes phraséologiques figés et semi-figés (des collocations) dans la masse lexicale à enseigner dès le début de l'apprentissage afin de parvenir progressivement à aplanir les problèmes liés à la combinatoire syntagmatique.

Conclusion

Non seulement l'objectif de la partie théorique de la présente étude consiste à lever le flou couvrant certaines notions lexicales clés et relations sémantiques que nouent les UL avec d'autres UL sur les plans paradigmatique et syntagmatique, mais essentiellement à prévenir la confusion que ces notions problématiques pourraient susciter chez l'apprenant lors de son apprentissage du FLE. La diversité et la divergence des modèles proposés par les linguistes pour analyser et définir le sens lexical prouvent par excellence cette même ambiguïté¹⁵ liée au sens des UL et ce problème de brouillage sémantique que génère la pluralité de leurs significations. Bien que la partie empirique débouche sur des résultats nuancés et démontrent l'impact de la spécialité d'origine sur les pratiques d'enseignement et de remédiation menées par les enseignants chercheurs interrogés, leurs expériences déclarées nous fournissent des savoirs significatifs et exploitables et certaines pistes éclairantes sur ce qui se passe en classe à l'université tunisienne en ce qui a trait à l'enseignement et au traitement des trois notions lexicales de polysémie, de synonymie et de collocation. Or, pour déboucher sur des données plus exhaustives et plus fiables, cette enquête nécessite d'être complétée par l'observation dans le contexte naturel où les problèmes soulevés peuvent se produire des pratiques d'enseignement effectives de ces mêmes notions par les enseignants interviewés en vue de les confronter à leurs pratiques déclarées.

Bibliographie

- BEAUZEE. N. (1967). *Grammaire générale ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes des langues*. Vol 1. De l'imprimerie de J. Barbou. Paris.
- BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Didier (Éditions).
- CAVALLA, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*,

¹⁵ Polguère (2008, p.235) distingue *ambiguïté* de *vague* en précisant que l'ambiguïté est une propriété de la forme linguistique alors que le vague s'associe au sens des UL.

- Association des professeurs de langues vivantes (APLV).*
- CAVALLA Cristelle et PECMAN Mojca (2020). Enseignement des expressions préfabriquées. *Action Didactique* [En ligne], 6, 6-11.
<http://univbejaia.dz/pdf/ad6/Cavalla-Pecman.pdf>
- DUMARSAIS, C-C. (1730). *Des tropes ou Des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue* [archive], Paris, chez la Veuve de Jean-Batiste Brocas.
- DUVIGNAU, K., GARCIA-DEBANC, C. (2008). Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture In : *Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale* [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GALISSON, R. (1988). Culture et lexiculture partagée : les mots comme lieux d'observation des faits culturels, *ELA*, n° 69.
- KADI-KSOURI, L. MABROUR A., MILED, M. (2016). *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb. État des lieux et propositions*. Rapport commandité par l'Agence Universitaire de la Francophonie.
- FTITA A. (2023). La didactique du lexique et de la phraséologie : le parent pauvre de la didactique du français en Tunisie. Dans Amel Ftita, Samir Labidi et Sabeh Boularès. (dirs). *Où en est la recherche en didactique du français aujourd'hui ? Actes de la journée inaugurale de l'AIRD-L-Tunisie*. p. 57-97. Edilivre. Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977). *La connotation*. Presses Universitaires de Lyon.
- LAUFER, B. (1998). The Development of Passive and Active Vocabulary: Same or Different ?. *Applied Linguistics*, 19, 255-271.
- LEHMANN, A., MARTIN-BERTHET, F. (2018). *Lexicologie. Sémantique, morphologie et lexicographie*, 5^e édition. Armand Colin.
- MARTINET, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin.
- MEL'CUK, I. (1993). *Cours de morphologie générale*, vol. 1 : Introduction + Le mot. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal — Paris : CNRS Éditions.
- MEL'CUK, I., CLAS, A., POLGUERE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- POLGUERE, A. (2014). Terminologie grammaticale... et lexicale, *Repères* [Online], 49 | 2014, p. 115-130 Online since 30 June.
- POLGUERE, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, 3^e édition. Les Presses de l'Université de Montréal.
- PICOCHÉ, J. (2009). *Enseigner le vocabulaire, la théorie et la pratique*. Éditions Vigdor. Paris.
- PICOCHÉ, J. (1993). La cohérence des polysèmes : un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire. In : *Repères*, recherches en didactique

- du français langue maternelle, n° 8. Pour une didactique des activités lexicales à l'école. pp. 11-28.
- PICOCHÉ, J. (1997). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Editions Fernand Nathan.
- PICOCHÉ, J. (2001). L'outillage lexical. Article de fond.
<http://jpicochelinguistique.free.fr/enseignement/outillagelexical.html>
- RASTIER, F. (2006). De la signification lexicale au sens textuel : éléments pour une approche unifiée. *Texte !* [En ligne], vol. XI, n°1
- SAUSSURE, F. (1971). *Cours de linguistique générale*. Texte établi par Charles Bally, Albert Sechehaye et Albert Riedlinger, Payot.
- SARDIER, A. (2015). *Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?* Thèse. Université Grenoble Alpes. Français.
- TREMBLAY, O., POLGUERE, A. (2014). Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, G. Gerstenberg, J. Meinschaefer et S. Prévost. 4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2014), Berlin, Allemagne. EDP Sciences, pp.1173-1188.
- TREMBLAY, O. (2003). *Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*. Mémoire de master. Université de Montréal.
- TREMBLAY, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse. UMCA.

Annexe

Thèmes	Questions	Réponses		
		Enseignants linguistes	Enseignants littéraires	Enseignants didacticiens
Place de la synonymie et la polysémie dans les pratiques d'enseignement	1. Enseignez-vous la synonymie et la polysémie ? 2. Dans quels cours, quelles activités et quel département ? 3. Si vous ne les abordez pas, dites pourquoi ?	1-Chaque fois que l'occasion se présente 2-Parfois, dans n'importe quelle activité ou quel cours	1- Parfois là où l'occasion le permet 2-Parfois pendant la lecture ou l'explication des textes	1-Oui, dans cours de sémantique 2-Oui, dans le cadre du cours de sémantique, stylistique, traduction et de l'étude des concepts du cours de civilisation et de didactique/Elles contribuent à expliciter le contenu enseigné et à réussir l'accessibilité à l'information
	4. Les abordez-vous d'une façon systématique ou occasionnelle ? Pourquoi ?	1. Occasionnelle 2-Il faut attendre l'occasion pour intégrer ces notions en cohérence avec l'acte pédagogique	1-Occasionnelle 2-Ça dépend du contenu des cours (textes, chapitres, thèmes) et des exercices proposés	1-Systématique 2-Systématique/ je les considère comme médium d'enseignement

	5. Quand et où constatez-vous les problèmes liés à ces phénomènes chez vos étudiants ?	1-A l'oral et à l'écrit 2-A l'oral et à l'écrit	1-Lors de tous mes cours (langue, lecture, didactique) 2-A l'oral et à l'écrit	1-En production écrite et orale 2-A l'oral, à l'écrit et en lecture/Chez les étudiants qui ont un code langagier restreint
	6. Y-a-t-il d'autres phénomènes sémantiques qui posent problème de sens chez vos étudiants ?	1-Difficulté de varier et de substituer les mots et les expressions, d'où les répétitions, les redondances 2-Ils ont du mal à distinguer des termes français et anglais	1- Quand il s'agit de passer d'un sens à l'autre ou d'exprimer le sens en contexte 2-Compétence sémantique limitée vu le répertoire lexical pauvre	1-Compétence sémantique en déclin et confusions sémantiques (paronymes confondus, antonymes) 2-Problème d'erreurs d'interférences de sens relevées dans les textes écrits
Connaissance et enseignement de la collocation	7. Avez-vous une idée sur le concept de collocation ? En quoi consiste-t-elle selon vous ?	1-Oui, la collocation est un critère de maîtrise langagière nécessitant la pratique et la familiarité 2-Idee vague : une association de mots qui peut virer vers une exp. figée	1-Non 2-Idee superficielle : des associations qui signifient ensemble	1-Idee vague provenant des oui-dire : une sorte de combinaison de mots 2-Oui. C'est une expression de forme binaire semi-figée qui relève de la phraséologie. Elle est très fréquente dans le langage oral et écrit et sert à s'exprimer comme un natif.
	8. Si vous ne la connaissez pas, dites pourquoi ?	1-Je l'ai abordée dans mon master de recherche 2-Ce n'est pas ma spécialité	1-Parce que cela ne relève pas du domaine de mes recherches 2-Je n'en suis pas spécialiste	1-Je n'en suis pas spécialiste 2-Elle relève de mes recherches
	9. Si vous la connaissez, enseignez-la-vous dans vos cours quotidiens ? Pourquoi ?	1-Oui, parfois on est obligé d'en introduire des exemples 2-Non	1-Non 2-Non	1-Non 2-Oui, vu que sa maîtrise conditionne la maîtrise de la communication langagière et qu'elle confère une certaine fluidité au discours
Connaissance du rapport entre synonymie et	10. Quel rapport existe-t-il entre synonymie et collocation ?	1-Pour enseigner les registres de langue, je propose de distinguer synonymie et collocation 2-Aucune idée	1-Je ne sais pas 2-Aucune idée	1-Je ne sais pas 2-Les bases synonymes des collocations ne contrôlent pas toujours les mêmes collocatifs synonymes
	11. En quoi consiste le problème de	1-Dans le sens opaque et non littéral de la	1-Je ne sais pas 2-Problème de sens dû à la	1-Aucune idée 2-Problème de collocatifs métaphoriques (ex : Peur

collocation	sens dans une collocation ?	<i>collocation</i> 2-Aucune idée	<i>présence des collocations dans tout type de textes, en particulier, les textes littéraires</i>	<i>bleue, froid de canard) /Il y a des collocatifs synonymes qui ne s'utilisent pas avec les mêmes bases (ex. On dit hausser les épaules, et non lever les épaules, prêter attention et non donner attention)</i>
	12. Connaissez-vous les collocations synonymiques ou antonymiques ?	1-Non 2-Non	1-Aucune idée 2-Non	1-Non 2-Oui. (Ex. de collocations synonymiques : Tirer profit = tirer avantage, travailler fort = travailler dur) ; de collocations antonymiques (avoir tort ≠ avoir raison, parler bas ≠ parler haut).
Représentations de l'enseignement de la polysémie	13. Quels mots, selon vous, faudrait-il destiner en priorité à l'enseignement du français, les mots monosémiques ou polysémiques ? Pourquoi ?	1-Les deux : il faut proposer des situations variées pour que les étudiants puissent distinguer entre mots monosémiques et mots polysémiques 2- Ça dépend de la situation, des compétences des étudiants et de la méthode adopté par l'enseignant	1-Les mots polysémiques enrichissent le vocabulaire et évitent quelques ambiguïtés de sens 2-Les mots polysémiques	1- Les mots polysémiques : le fait qu'ils s'utilisent dans des contextes variés permet d'enrichir le bagage linguistique des apprenants /L'enrichissement provient de la variation 2-Les deux
	14. Quel type de textes trouvez-vous plus utile pour l'enseignement de la polysémie ? Pourquoi ?	1-Tous les types de textes peuvent servir l'enseignement de la polysémie 2-Le descriptif, le narratif, le récit vu sa richesse (actes, personnages, lieux, cadres)	1-Les textes littéraires 2-Surtout les textes littéraires qui rapportent des nuances de sens, diverses intentions de communication	1-Textes littéraires narratifs et descriptifs à l'encontre des textes scientifiques où le sens est univoque 2-Éviter le seul recours au seul texte littéraire et utiliser des corpus phrastiques ou d'autres textes fournissant tous les sens du mot polysémique et non uniquement son sens connotatif souvent inaccessible
	15. Quels mots posent-ils le plus de problèmes	1-Les mots polysémiques 2-Les mots	1-Les mots polysémiques 2-Tous les mots	1-Polysémiques vu la culture limitée et le niveau en baisse constante

Problèmes de la polysémie chez les étudiants	de compréhension pour vos étudiants, les mots monosémiques ou polysémiques ? Pourquoi ?	<i>polysémiques</i>	<i>posent problèmes pour les étudiants qui ne lisent pas et sont peu exposés à la langue</i>	<i>2- Les mots polysémiques parce que les supports littéraires abordent souvent leur sens connotatif et qu'ils suggèrent une variété de synonymes qui se rapprochent certes sémantiquement mais qui ne se substituent pas dans n'importe quel contexte</i>
	16. En quoi consistent les problèmes de compréhension des mots polysémiques ?	<i>1-La confusion l'ambiguïté due à la pluralité de sens. Seul le contexte pourrait la résoudre 2-Le sens d'un mot dépend du contexte, de sa fonction grammaticale et de son rapport avec d'autres constituants du même énoncé</i>	<i>1-La compréhension à partir d'un seul sens connu du mot polysémie par l'étudiant 2-Les mots de sens proche, les nuances de sens, la variété des contextes</i>	<i>1-L'apprentissage du vocabulaire en dehors des contextes/ des mots décontextualisés 2-Les connotations qui ne sont pas faciles à distinguer étant donné qu'elles dépendent de la subjectivité de l'auteur et d'autres paramètres d'ordre socioculturel, géographique /Problème de contextualisation de chaque syntagme sémantique</i>
Solutions préconisées pour contourner les problèmes de traitement de la synonymie, la collocation et la polysémie	17. Quel(s) dispositif(s) de remédiation pédagogique proposeriez-vous pour contourner les erreurs de synonymie chez les étudiants ?	<i>1-Mettre l'étudiant dans des situations d'énonciation et l'impliquer dans la pratique de la langue orale et écrite et 2-Travailler l'imprégnation auditive</i>	<i>1-Inciter les étudiants à lire, les habituer à l'analyse du sens 2-Utiliser le dictionnaire de synonymie</i>	<i>1-Étude prenant appui sur des textes authentiques/Ex. sur les jeux de mots permettant de conclure que la synonymie n'est jamais parfaite et qu'il y a des nuances de sens entre deux mots synonymes 2-Les enseigner seuls et avec les collocations synonymes et antonymes à la fois afin de les acquérir et les utiliser correctement</i>
	18. Quel(s) dispositif(s) de remédiation pédagogique proposeriez-vous pour réduire les interprétations sémantiques erronées des mots polysémiques par les étudiants ?	<i>1-Travailler le vocabulaire des élèves et les différents sens d'un mot polysémique 2-Enseigner en priorité les mots polysémiques et comparer leurs différents sens</i>	<i>1-Accepter toutes les interprétations qui collent avec le sens global du texte et du message véhiculé. 2-Varié les supports/Recourir constamment au dictionnaire</i>	<i>1-Partir des textes authentiques riches en mots polysémiques /Produire des phrases et de petits textes insérant des mots polysémiques à chaque fois dans un sens différent 2-Enseigner d'une façon explicite les mots polysémiques et leur consacrer suffisamment de temps pour se les approprier /Travailler la</i>

				<i>contextualisation pour contourner la confusion au niveau de l'interprétation /Travailler l'oral spontané</i>
19. Quelle(s) solution(s) proposez-vous pour contourner le problème de sens lié aux syntagmes collocationnels ?	<i>1-Écouter des chansons, voir des séries et des films en français préférés par les étudiants 2- Utiliser le dictionnaire de collocation</i>	<i>1-Expliquer le sens de ces expressions et en trouver des expressions synonymes 2-Traitement et analyse des collocations/Mettre ensemble leurs composants pour signifier</i>	<i>1-Etudier et identifier le maximum de collocations et leurs sens/ Compléter des collocations tronquées 2-Les enseigner d'une façon explicite et régulière dès les cycles primaire et secondaire /Ritualiser l'usage du dictionnaire de collocation /Réaliser des Ex. lacunaires, de substitution, de réécriture pour améliorer l'écrit et l'oral</i>	
20. Quels dispositifs institutionnels et didactiques conseillez-vous d'adopter dans le curriculum de français en vue de pallier ces problèmes d'ordre sémantique ?	<i>1- Prescrire l'enseignement des relations sémantiques dans tous les niveaux des licences de FR et d'EE 2-Exploiter les labos de langue pour motiver les étudiants à l'étude du sens des mots (ex. l'usage des dictionnaires électroniques)</i>	<i>1-Généraliser l'enseignement du cours de sémantique dans tous les niveaux des départements 2-Utiliser régulièrement le dictionnaire</i>	<i>1-Des curricula qui marquent une continuité ainsi qu'une évolution des apprentissages (par ex. la matière sémantique se limite à la 2^{ème} année de la licence de français 2-Amener les étudiants à apprécier le travail sur la recherche du sens/ Mener des activités telles les exposés, l'oral spontané et habituer l'étudiant à reformuler ce qu'il a compris, à porter un jugement</i>	

AUTEURE

Amel FTITA. Docteure en didactique du français et enseignante-chercheuse à l'ISEAH de Tozeur de l'Université de Gafsa. Ses travaux portent sur la didactique du lexique et la phraséodidactique collocationnelle (Ftita, 2019a, 2021b, 2021c, 2022, 2023a, 2023b), la littéracie universitaire (*à paraître*). Présidente de l'AIRDL-Tunisie (Association Internationale pour la Recherche en Didactique des Langues de la Tunisie), créée d'abord sous le nom de l'AIRDF-Tunisie (Ftita, 2021a) en janvier 2021 à l'ISEFC de l'Université Virtuelle de Tunis, et élargie en avril 2023 au champ de la didactique des langues et du plurilinguisme. Présidente de la journée inaugurale de l'AIRDL-Tunisie (Ftita et al., 2023), et du colloque international « *L'évolution des pratiques d'enseignement et de formation en didactique du français : quels résultats de recherche ?* », tenu à Tozeur, les 28-29-30 avril 2023 et co-organisé par l'AIRDL-Tunisie et l'ECOTIDI de l'ISEFC. UVT.

Principales publications

- FTITA, A. (2023). La didactique du lexique et de la phraséologie : le parent pauvre de la didactique du français en Tunisie. Dans Amel Ftita, Samir Labidi et Sabeh Boularès. (dirs). *Où en est la recherche en didactique du français aujourd'hui ?*, Actes de la journée inaugurale de l'AIRDF-Tunisie. p. 57-97. Edilivre. Paris.
- FTITA, A. (2022). « La didactique du lexique en Tunisie. Entre avancées de recherche et didactisation ». *Action didactique*, n° 9. p. 31-53. <http://univ-bejaia.dz/action-didactique>
- FTITA, A. (2021b). Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens. 2021. Article publié sur HAL archives ouvertes : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03183836/document>
- FTITA, A. (2021a). « Section AIRDF-Tunisie : Avis d'intention ». L'AIRDF : Vie et questions vives. Dossier : lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites, *La lettre de l'AIRDF*, n° 68, 2021, pp. 5-6. <http://airdf.ouvaton.org/index.php/download/392/1079/25>
- FTITA, A. (2019b). Améliorer la lutte contre l'échec en FLE/FLS pris pour facteur aggravant le décrochage scolaire en Tunisie. L'exploitation des erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales. Dans Pierre-Yves Bernard (dir). *Actes du colloque international Territoires et Décrochages Scolaires* (TEDS-2018), CREN EA2661, Université de Nantes, France. Récupéré du site du colloque : <http://teds.hypotheses.org/373http://teds.hypotheses.org/wpcontent/blogs.dir/2636/files/2019/01/Ftita.pdf>
- FTITA, A. (2021c). Statut officiel et représentations du lexique et des collocations en 6^e année du cycle primaire tunisien. Actes du colloque international *L'éducation et l'enseignement à la lumière des tendances mondiales modernes et la complémentarité des sciences multidisciplinaires*, Hammamet, Tunis, in *Revue Massarate des sciences sociales et humaines*, vol 6, N° 2, p. 266-281.
- FTITA, A. (2023). Quel dispositif didactique expérimenter pour rentabiliser l'analyse des erreurs et optimiser l'enseignement-apprentissage du français ? Symposium. Dossier : « Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s) ». Échos du 15^e colloque de l'AIRDF, Louvain-la-Neuve, Belgique, 23-25 mai 2022, *La Lettre de l'AIRDF*, N° 71, p. 40-42. AIRDF. <https://airdf.ouvaton.org/index.php/component/flexicontent/download/498/1079/25>
- FTITA, A. (2023). Appel à communications. Dans Amel Ftita, Samir Labidi et Sabeh Boularès. (dirs). *Où en est la recherche en didactique du français aujourd'hui ?*, Actes de la journée inaugurale de l'AIRDF-Tunisie. p. 57-97. Edilivre. Paris.
- FTITA, A, HAJAMOR H (à paraître). Littératie universitaire en Tunisie : état actuel des problèmes en littératie informationnelle et numérique chez les élèves-maîtres de l'ISEAH de Tozeur. Université de Gafsa. Dans Mehdi Amir (dir). *Pratiques littéraciques entre texte (s) et contexte (s)*. L'Harmattan. Paris.