



HAL
open science

ELEMENTS DE REFLEXION POUR UNE DIDACTIQUE DU LEXIQUE DANS LE SECONDAIRE : ENTRE MICRO-SYNTAXE ET MICROSEMANTIQUE

Estelle Jouili

► **To cite this version:**

Estelle Jouili. ELEMENTS DE REFLEXION POUR UNE DIDACTIQUE DU LEXIQUE DANS LE SECONDAIRE : ENTRE MICRO-SYNTAXE ET MICROSEMANTIQUE. 2006. halshs-00122411

HAL Id: halshs-00122411

<https://shs.hal.science/halshs-00122411>

Preprint submitted on 31 Dec 2006

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

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

ELEMENTS DE REFLEXION POUR UNE DIDACTIQUE DU LEXIQUE DANS LE SECONDAIRE :

ENTRE MICRO-SYNTAXE ET MICROSEMANTIQUE

Estelle JOULI
Université Paris X-Nanterre
MoDyCo / UMR 7114 CNRS

« C'est de la gloire pour toi ! » « Je ne comprends pas ce que tu veux dire par *gloire*, répondit Alice. Humpty Dumpty sourit d'un air dédaigneux. « Naturellement que tu ne le sais pas, tant que je ne te le dis pas. Je voulais dire : c'est un argument décisif pour toi ! » « Mais *gloire* ne signifie pas " argument décisif " », objecta Alice. « Lorsque j'utilise un mot », déclara Humpty Dumpty avec gravité, « il signifie exactement ce que j'ai décidé qu'il signifierait – ni plus ni moins ». « Mais le problème », dit Alice, « c'est de savoir si tu peux faire en sorte que les mots signifient des choses différentes ». « Le problème », dit Humpty Dumpty, « est de savoir qui commande, c'est tout ! »

Lewis Carroll, *De l'autre côté du miroir*, 1976.

INTRODUCTION : entre sémantique et syntaxe

Parmi les linguistes actuels, beaucoup postulent, « bien qu'elle soit loin d'être toujours évidente » (Picoche, 1993), une relation étroite entre syntaxe et sémantique, prenant pour point de départ la syntaxe, et non la sémantique, parce qu'ils considèrent que ses méthodes sont mieux rôdées, relevant de la partie la plus rigoureuse et la plus systématique de la linguistique. Avec l'intérêt croissant pour des grammaires lexicales (cf. l'élaboration d'une « grammaire lexico-sémantique » (Cusin-Berche, 1999) et d'une grammaire d'unification (Abeillé, 1993), les liens entre lexique et syntaxe se resserrent. La sémantique structurale a développé une sémantique interne à la langue (cf. Hjelmslev et la notion de forme du contenu) et en identifiant la sémantique avec une logique « formelle » : la syntaxe étudie la forme du contenu, et la sémantique la substance du contenu. Avec la sémantique cognitive, la sémantique devient le confluent de la syntaxe : il existe une sémantique de la syntaxe et la syntaxe est sémantique (Langacker, 1987). En vertu du principe frégéen de compositionnalité qui règle dans les linguistiques formelles les rapports entre syntaxe et sémantique, la composition syntaxique est supposée donner accès à la composition sémantique ; appliqué aux morphèmes constitutifs d'un mot, ce principe permettrait de prévoir que la signification du mot est uniquement déterminée par la signification des morphèmes qui le constituent et par leur mode de composition.

Dans le champ disciplinaire de l'enseignement du français au collège, la problématique didactique des dysfonctionnements dans la combinatoire de ces deux domaines, de la sémantique et de la syntaxe, concerne l'apprentissage de la mise en mots et soulève la

question d'une approche conjointe du lexique et de la syntaxe. Pour les auteurs des manuels de collège, la sémantique est dépendante des catégories grammaticales. Les méthodes les plus reproductibles sont celles qui donnent un contenu technique à la valeur syntagmatique.

La maîtrise des « outils lexicaux et grammaticaux » (Instructions Officielles, 2005, *I.O.* : 24) tient lieu d'objectif au sein d'une didactique basée sur « l'enrichissement du vocabulaire » (*I.O.* : 27, 81, 38-39). ainsi, une vision comptable dans une perspective quantitative semble primer sur l'aspect qualitatif qui relèverait d'une bonne manière de dire personnelle individuelle. D'autre part, avec les nouveaux programmes du collège, la grammaire du discours y est reconnue comme un des outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral. Si la grammaire, au sens traditionnel de morphosyntaxe, est subordonnée au discours, qu'en est-il du rapport entre le lexique et la grammaire ? La morphosyntaxe est-elle utilisée comme un outil adéquat pour étayer l'approche conjointe du lexique et de la micro-syntaxe sur une base sémantique ?

La sémantique lexicale hésite entre causalité interne et causalité externe. D'un côté, « les structures lexicales sont [...] dépendantes de la syntaxe et de la morphologie lexicale, grandement dépendantes des langues », de l'autre « les structures conceptuelles sont grandement [...] indépendantes de la syntaxe et de la morphologie lexicale, indépendantes de la langue » (Sowa, 1993 : 230). L'analyse du fonctionnement de la composante morphologique nécessite de la concevoir comme lieu d'articulation du syntaxique et du sémantique, plus proche de la syntaxe comme lieu d'ancrage de l'interaction signifiante des formes (Malrieu & Gronoff, 1999).

Comment les manuels rendent-ils compte des mouvements complexes, tant sur le plan morphologique que sur le plan sémantique, qui interviennent sur des unités déjà attestées et qui mettent en jeu la relation grammaire/lexique ? La syntaxe pourra-t-elle être ce révélateur de sens (Picoche, 1995) à partir d'un enseignement fondé sur « l'analyse lexicale qui ne peut rester centrée sur le mot » ? (*I.O.* : 128).

Le problème d'une corrélation lexico-syntaxico-sémantique pose deux questions étroitement liées : quel statut accorder dans une perspective didactique au concept de « règle » sur le plan sémantique, en morphologie dérivationnelle ? Quelle est la valeur heuristique de la pratique pédagogique basée sur un repérage observationnel des formes ? Donnera-t-elle lieu à une « perception sémantique » (Rastier, 1991) des phénomènes morphosyntaxiques de la dérivation ?

Tout cela exigera d'approfondir la notion de combinaison syntaxique des morphèmes dans la lexie (Rastier, 2005) qui ne correspond pas nécessairement à une simple composition sémantique des sémèmes dans la sémie (pomme *≠* orangeade). Nous interrogerons donc, sur le plan didactique, la nature des rapports entre micro-syntaxe et microsémantique.

Notre réflexion linguistique sera tout à la fois théorique et pratique, au sens où elle s'appuiera sur l'analyse d'exercices et de leçons de manuels scolaires de l'enseignement du français actuellement en vigueur issus de notre corpus et des Instructions Officielles du cycle collégial en France (2005).

ENTRE MICRO-SYNTAXE ET MICROSEMANTIQUE

« Il n'existe aucun point de départ à l'intérieur d'un vocabulaire d'où l'on peut procéder à la définition du reste de ce vocabulaire. »

John Lyons, *Linguistique Générale*, 1970 :314.

Reconnaître que « la morphosyntaxe n'échappe pas aux déterminations sémantiques » (Rastier, 2005), revient à dire qu'un grand nombre de problèmes morphosyntaxiques ne pourront être résolus sans faire appel à des considérations sémantiques : l'identification des catégories morphologiques dépendra de conditions sémantiques. La réflexion sur le sens des mots dérivés, et plus précisément de leur traitement dans les manuels de collège déborde le mot pour aborder la question de « l'en-deçà du mot » (Maingueneau, 1991 : 36) et ainsi rendre compte des affixes, préfixes ou suffixes, « qui entrent dans les mots ». Quand le mot se compose de plusieurs morphèmes, il est dit « morphologiquement construit ».

L'*orthographe lexicale* se distingue de l'orthographe grammaticale par le fait d'être la catégorie où sont rangées « toutes les difficultés qui concernent le lexique, c'est-à-dire le vocabulaire ». (Les Outils de la Langue, 4^{ème}, 2002 : 44/OdL, 4^{ème}). Face aux mots simples libres de toute interprétation due à l'arbitraire du signe, les mots construits apparaissent motivés, susceptibles de rendre des comptes et sur leur forme et sur leur sens et sur le rapport d'interdépendance entre les deux.

La *microsémantique*, telle que la définit F. Rastier (2005 : 8), « est la sémantique du palier inférieur du texte, prenant pour limite supérieure la sémie (Pottier) ». Le mot devient dans cette perspective le contexte minimal de l'analyse sémique : à chaque sème défini dans l'ordre paradigmatique correspondront des valences syntagmatiques. De la même manière qu'un verbe sélectionne ses noms, sujets et objets, un affixe est susceptible d'imposer un choix dans ses arguments internes (Leeman, 1994). Entre les morphèmes se retrouvent donc les mêmes types de relations contextuelles que l'on connaît entre les mots. Dès lors, il s'agit de préciser les effets contextuels d'interaction sémantique entre morphèmes à l'intérieur du mot (Rastier, 2005 :18). Si l'on considère que le « mot construit condense des informations exprimables en phrases [et] que, d'une certaine façon, la dérivation affixale [...] transforme une phrase (une proposition) en mot » (Mortureux, 1997 :178), n'est-ce pas là la démonstration que lexique et syntaxe peuvent être étroitement corrélés dans une perspective sémantique ? Dès lors, il existe naturellement une syntaxe, soit une « micro-syntaxe » (Bonnet, 2004) et donc des « relations sémantiques contextuelles internes au mot » (Rastier, 2005).

La formation lexicale à l'épreuve des mots

« Mais du côté des mots ? Là aussi, nous avons eu du nouveau : en sémantique, en morphologie, du côté des régularités qu'on peut abstraire. Beaucoup moins du côté de la description globale des unités qui forment cette bizarre machine, affreusement compliquée, à moitié incohérente, engluée dans la pratique des discours, comprise dans les difficultés de la communication entre nous tous, compromettante par ce qui, en elle, fonctionne et se répète, incompréhensible par ce qui se défait et se refait sans cesse par elle, j'ai nommé le lexique. Disons pour simplifier les mots (c'est réducteur, bien sûr, mais commode et familier). »

Alain Rey, Norme et dictionnaire ou l'arbitraire a toujours tort, in *Le Français Aujourd'hui*, 2005 : 10.

Telle est, semble-t-il, également l'option choisie par les auteurs des manuels de collège, privilégiant ainsi au plan fonctionnel l'emploi du terme générique *mot*, compris dans sa définition d'unité graphique (Picoche, 1992 :23), pour désigner ce qui se trouve entre le morphème et le syntagme. La distinction unité graphique/unité linguistique, évidente sur le plan théorique, semble ne pas être d'une mise en œuvre aisée, notamment parce qu'elle implique une délimitation qui peut varier en fonction des perspectives didactiques. Ainsi trouve-t-on la rubrique *formation des mots*, constituée de *familles de mots*, pour nommer le phénomène de la dérivation morphologique. De la même manière, à défaut de qualifier le radical d'*étymon*, les auteurs l'appellent *mot de base*. Aussi, le *mot*, terme générique pour neutraliser la dichotomie lexème/vocable, prend racine dans une sorte de lieu intermédiaire entre le lexique et la syntaxe.

DE LA MORPHOLOGIE LEXICALE OU DU PRINCIPE DE LA CONCATENATION DES MORPHEMES

L'orthographe lexicale

Pour des raisons de méthode, le parti pris sur le plan heuristique est clairement défini : le traitement des mots affixés dépend des contraintes d'une production non discursive : ils sont étudiés hors emploi.

Grammaire et lexique semblent dans un premier temps se rejoindre sous la forme d'une compétence nommée *orthographe lexicale* (I.O. :23) : la morphologie lexicale est en effet appréhendée comme une compétence particulière pour mettre au jour l'homophonie lexicale ou les règles orthographiques. Dans ce cadre théorique, les exemples ou les leçons qui consistent à trouver ou retrouver des mots dérivés servent à résoudre des problèmes spécifiques comme, par exemple, la finale consonantique (1) ou l'homophonie interne (2) :

- (1) « Pour s'assurer de l'orthographe d'un homophone on peut :
- parfois utiliser un dérivé comme *mont* et *montagne*. »
(*Grammaire et Expression*, 6^{ème}, 1996, Nathan : 221/G&E, 6^{ème})
« Leçon :
Le tableau suivant présente quelques homophones accompagnés d'un *mot d'appui qui aide à les orthographier* (je souligne) : le vin (vinicole), vain (vaine, la vanité). » (G&E, 6^{ème} : 220) »
- (2) « Un même préfixe peut se présenter sous des formes différentes :
Incroyable, illisible, improbable et irréel : même préfixe *in-*
(*Grammaire et Expression*, 4^{ème}, 2002, Nathan : 206/G&E, 4^{ème})

De la parenté morphologique à la famille de mots

Cette méthode descriptive s'apparente à celle de la constitution de *familles des mots* qui, exploitant la structure analogique de lexèmes morphologiquement apparentés, pose comme valeur première l'analogie de forme, soit graphémique et phonologique, comme formulée en (3), (4), (5) et (6) :

- (3) « les mots formés à partir du même radical appartiennent à la même famille de mots »
(*Grammaire du Français*, 5^{ème}, 1997, Belin : 18/GdF, 5^{ème})

- (4) « les mots qui ont le même radical appartiennent à la même famille de mots. » (*Fleurs d'encre*, 6^{ème}, 2005, Hachette Education : 296/FdE, 6ème)
- (5) « Une famille de mots regroupe tous les dérivés d'un mot obtenus en ajoutant des préfixes ou des suffixes au radical :
sec-sécher-sécheresse-sèchement-assécher-dessécher.
(*Grammaire & Activités*, 6^{ème}, 2005, Nathan : 26/G&A, 6ème)
- (6) « 4. Dans chaque série, quel mot n'est pas de la même famille ?
→ Bois-boisé-déboiser-forêt-boiserie.
→ Ami-amical-amitié-copain-amicalement.
→ [...] »

L'orthographe lexicale se définit désormais comme « l'étude des familles des mots et de leurs particularités graphiques » (*I.O.* : 80). Les relations entre les formes ainsi présentées sont décrites exclusivement en termes d'ajout et de suppression de préfixes ou de suffixes graphémiques. Le partage d'un radical commun par au moins deux formes est certes une bonne approximation d'un partage de propriétés phonologiques. Privilégier cependant le repère formel aux dépens de la dimension sémantique, c'est offrir une approximation très aléatoire d'un partage de propriétés sémantiques par les lexèmes correspondants : « un affixe ne sélectionne souvent qu'un seul des sens d'un mot de base polysémique, et il arrive qu'un mot de base polysémique ait plusieurs dérivés qui n'ont pas le même sens » (Picoche, 1995). Partitionner le lexique en *familles de mots*, c'est ainsi prendre le risque de créer l'illusion d'une compréhension (l'illusion du donné : « On réduit au donné préalable et au tout fait », Bakhtine, *Le problème du texte*) qui s'explique par le dépli des *structures* dites *lexicales* (*I.O.* : 81). Mais cette compréhension syntaxique n'est pas interprétative (Sanfourche, 2002), puisque le sens est rabattu sur la valeur fonctionnelle : composante sémantique d'un côté et forme matérielle ou composante morphologique et phonologique de l'autre.

L'étiquetage catégoriel

Un second objectif prend forme : une approche proprement syntaxique des mots construits par dérivation morphologique est conduite pour épingler catégoriellement les mots nouveaux ainsi créés, dont l'étiquetage catégoriel peut se lire de la manière suivante :

- (7) « Suffixes et formation des mots :
Les suffixes changent en général la nature grammaticale du mot. Ils servent à former :
- Des verbes :
 - Des noms :
 - Des adjectifs :
- (FdE, 6ème :296)
- (8) « En général, on classe les suffixes selon la catégorie grammaticale des dérivés qu'ils créent :
- *-age* permet de créer des noms : *élevage*
 - *-eur* permet de créer des adjectifs : *menteur*
- (G&E, 4^{ème} : 205)

Cet appariement catégoriel restricteur met en place des arrangements linéaires qui marginalisent le plan paradigmatique de la sémantique : le sens du mot morphologiquement construit est traité comme des opérations de construction, contraintes catégoriellement. Aussi, une question s'impose : les contraintes catégorielles pesant sur l'application des opérations

dérivationnelles sont-elles indexées à l'instruction sémantique spécifique à chaque opérateur morphologique ?

La pratique pédagogique est fondée sur le principe suivant : faire découvrir le sens d'un mot d'après les éléments qui le constituent. Les auteurs des manuels s'attachent donc à souligner que les affixes concourent au sens du mot dont ils sont les composants, « en introduisant en outre une hiérarchie injustifiée » (Rastier, 2005 : 13) entre les morphèmes liés : le radical est considéré comme un mot de base fondamental qui « porte le sens principal » (FdE, 6^{ème} : 296), tandis que les affixes sont jugés « annexes », comme le soulignent les définitions en (9) et (10) :

- (9) « A RETENIR
Pour comprendre le sens d'un mot dérivé, il faut :
→ **Isoler** le radical et en chercher le sens.
→ **Reconnaître** le(s) préfixe(s) et/ou le(s) suffixe(s) et en préciser le sens.
(*Français, l'art de lire*, 6^{ème}, 1996, Bordas : 47/F, 6ème)
- (10) « le préfixe est placé avant le radical. Il apporte un élément de sens nouveau au sens du radical. »
(*Les Outils de la Langue*, 5^{ème}, 2001, Hachette Education : 78/ OdL, 5ème)

S'agit-il dès lors de l'option interne étendue au plan sémantique, pour utiliser la terminologie du groupe Silex, qui est ici retenue, selon laquelle les propriétés sémantiques des mots affixés et les relations sémantiques entre les affixes et leurs bases sont étudiés indépendamment de l'étude des relations sémantiques de ces mots affixés avec leurs contextes d'emploi ? La signification des mots construits morphologiquement est alors une propriété des morphèmes, et leur sens une propriété de leurs combinaisons. S'il existe une forme de compositionnalité, elle procède soit de « règles cachées » (selon l'hypothèse de Corbin, 1988), soit plutôt de normes qui appartiennent au système fonctionnel de la langue.

L'enseignement actuel de la morphologie s'appuie sur un modèle concaténatoire (Petit, 2000), selon lequel les préfixes et suffixes sont ajoutés à des bases et disposent d'une signification qui, bien entendu, s'ajoute elle aussi à celle de la base ». Les auteurs des manuels considèrent en effet l'analyse dérivationnelle en elle-même et pour elle-même, la réduisant à une simple concaténation de formes qui néglige de mentionner l'ordre de saturation ou d'apparition des affixes, comme définie par exemple en (11), (12) (13) et (13b) :

- (11) **MOTS-CLES**
Mot dérivé : mot formé à partir d'un radical augmenté d'un préfixe et/ou d'un suffixe
Radical : élément-base, c'est-à-dire mot le plus petit à partir duquel sont formés les dérivés.
Préfixe : élément qui se place avant le radical.
Suffixe : élément qui se place après le radical.
(F, 6^{ème} :47)
- (12) « la dérivation consiste à ajouter à un radical un préfixe ou (et) un suffixe.
ra- lent -issement
préfixe-radical-suffixe
(GdF, 5^{ème}, 18)
- (13) « A un mot de base, viennent s'ajouter un préfixe ou un suffixe (les deux parfois) ; un mot nouveau est alors formé : c'est un mot dérivé. » (OdL, 4^{ème} :32),
suivi d'un exercice formulé de la manière suivante :
- (13b) « 3. Dans chaque série, formez des mots à l'aide des éléments de base et des suffixes proposés. » (*Ibid* : 33).

De la composition syntaxique à la composition sémantique

Si la signification des affixes est présentée dans les manuels, elle se donne hors usages des mots et définie en référence à un « sens normé », sens qui serait commun à plusieurs discours. Le vocabulaire ainsi construit est normé et considéré sans ambiguïté, c'est-à-dire monosémique, comme en (14) :

(14)

Préfixes	Sens	Exemples
en-, em-, in-, im-	dans	Enfourner, emboîter, infiltrer, immigrer...
co-, com-, con-	avec	Coauteur, combattre, concitoyen...
pré-	avant	Préavis, préhistoire, prénom, présélection...
inter-	entre	Interclasse, s'interposer, interligne...

Suffixes formant un adjectif qualificatif	Sens	Exemples
-able, -ible, -uble	Qui peut être...	Aimable, audible, soluble
-eux, -ique, -el	Qui est...	Ferreux, bénéfique, naturel

(OdL, 5^{ème} : 78)

La spécification des mots construits réside dans le fait que leur sens est construit compositionnellement à leur structure. Cela veut donc dire que la norme qui fixe le sens de l'affixe a une régularité prévisible. Par ailleurs, comment est-il possible de se faire une idée de la gamme des « sens » des affixes en se reportant aux affirmations suivantes, qui au demeurant se gardent bien de proposer une définition provisoire du « sens du mot *sens* » (Lyons, 1978 : 9) :

- (15) « Les préfixes ne transforment pas la nature grammaticale du mot mais changent leur sens », (FdE, 6^{ème} : 296).
- (16) « Il existe des préfixes de sens » (FdE, *Ibid.*)
- (17) « Certains préfixes ont des sens différents. La plupart des suffixes ont un seul sens. Certains suffixes peuvent avoir plusieurs sens. » (OdL, 5^{ème} : 78)
- (18) « Un préfixe peut avoir **plusieurs sens** » (G&E, 4^{ème} : 206)
- (19) « certains suffixes ont un **sens précis** » (G&E, *Ibid.*)

Même s'il est d'usage d'émettre la réserve selon laquelle « il est extrêmement difficile de parler du sens et d'en dire quelque chose de sensé » (Greimas, 1970 : 7), il n'en reste pas moins que la question des conditions qui déterminent, pour un affixe donné, l'activation d'un sens aux dépens d'un autre, qui n'est pas ici posée, mérite cependant d'être abordée.

Si les contraintes ne sont que catégorielles, pour un nom donné, il devrait être possible hors contexte de choisir l'un de ces opérateurs, pour peu qu'il soit disponible. Mais les faits observables montrent que ce n'est pas le cas : dans une approche synonymique, le sens des suffixes *-ique/-eux* est présenté de telle manière qu'une définition superposable leur est ici associée, paraphrasée sous la forme de « qui est ». Ainsi, d'un point de vue sémantique, les multiplets d'adjectifs apparemment dérivés par suffixation d'un même nom

généreux/générique devraient donc être interchangeables. De plus, si l'on considère, par exemple, l'adjectif « naturel » cité en (14), l'établissement d'une telle approximation (« qui est ») ne permet pas de se déterminer sans équivoque sur la valeur sémantique de ses constituants (« qui est *la* nature », « qui est *une* nature » ou « qui est *de la* nature » ?). Ici donc une pédagogie de simple listage des formes mènera l'élève à une impasse ; c'est en effet ignorer que chaque opérateur est distinct des autres, non seulement formellement mais aussi sur un plan sémantique, et que la « synonymie » des deux suffixes n'est qu'apparente. Chaque affixe a sa propre spécificité sémantique, ce qui n'interdit pas ici à deux opérateurs de déployer leur propre instruction sémantique à partir de la même base.

De la même manière, les règles de dérivation ainsi présentées permettent par exemple de tirer du verbe *passer* les dérivés *passible* et *passable* (20), mais elles ne nous apprendront rien sur le contenu sémantique du mot de base (Picoche, 1993), ni sur la manière de caractériser la nuance sémantique entre le suffixe *-able* et le suffixe *-ible*, que les élèves doivent pourtant distinguer en (20) ou en (21) :

- (20) « 8. en utilisant les suffixes *-ible* ou *-able* selon le cas, complétez ces adjectifs :
- Cet homme a commis une grave faute, il est **pass_** de prison.
 - Tes notes en conduite sont **pass_** : il faut améliorer ton attitude. »
- (FdE, 6ème : 296) »
- (21) « Complétez les phrases suivantes au moyen d'un adjectif formé avec le préfixe *in-* et le suffixe *-ible* ou *-able*. »
- (GdF, 5^{ème} :19)

Dans ce cadre théorique, comment l'élève pourra-t-il déterminer les conditions dans lesquelles s'effectuent, à partir du verbe *passer* (20), les règles de dérivation à l'œuvre dans les adjectifs *passable* et *passible* dont les suffixes sont présentés par ailleurs comme étant parasyonymes (14) ? En (20), on est en droit de se demander de quel *cas* il peut donc s'agir ? Des contraintes sémantiques pèsent bien sur la construction des mots dérivés, et « *passible* » ne pourra jamais être synonyme de « *passable* ».

POUR UNE RECOMPOSITION DE L'APPROCHE MORPHO-SEMANTIQUE DES MOTS DERIVES

L'élève ne tardera pas à considérer comme invalide le principe de compositionnalité selon lequel la composition syntaxique détermine la composition sémantique, au même titre que la dépendance de la sémantique à l'égard de la morphosyntaxe. A la combinaison syntaxique des morphèmes du mot construit ne correspond pas nécessairement une simple composition sémantique des sémèmes de la sémie (Rastier, 2005). Si composition il y a, elle n'est pas simple. Les significations des morphèmes ne « s'additionnent » pas de manière à déterminer entièrement celle du mot : *pommade* ne signifie pas « préparation à base de » pomme, à l'inverse de *orangeade* qui signifie pourtant bien « préparation à base d'oranges ». Plutôt qu'une addition, F. Rastier parle de « soustraction » (2005 : 19) pour faire référence à l'opération de sélection sémantique activée au sein du mot dérivé.

Aussi, si l'on adopte le point de vue inverse, c'est-à-dire si l'on admet qu'il ne s'agit pas d'une simple concaténation de formes, alors il appartient de mener conjointement dans une perspective didactique une réflexion sur le sens, nous dirons plutôt de la valeur de l'« instruction sémantique » (cf. Corbin) associée à chaque opérateur morphématique. Dans la

mesure où les affixes exercent une action sémantique de nature variable sur leur base (en rien ils ne s'y ajoutent), il semble donc nécessaire pour apprécier toutes les valeurs des affixes de les considérer toutes comme également primordiales, de rechercher ce qui peut les rassembler à un niveau supérieur en partant du co-/contexte. Un principe de compositionnalité, si on le fait jouer à un seul niveau, celui de la règle de construction, ne rend pas compte des capacités référentielles effectives et des « possibles sémantiques » (Rey, 2005 :13) des mots construits. Tout au plus s'agit-il de « transcriptions du plus petit dénominateur sémantique commun à un ensemble de mots construits par une règle morphologique » (Temple, 1995 :119), qu'il convient de proposer aux élèves.

En évitant la problématique de la polysémie inhérente à l'instruction sémantique propre à chaque emploi des affixes, les auteurs des manuels contournent celle de la relation langue/discours. La polysémie des affixes n'est jamais prise comme objet de travail sur le vocabulaire : pour éviter la perception d'un « état d'ambiguïté sémantique » (Kleiber, 1999 : 73), elle est en effet simplement caractérisée, soit sous la forme d'affirmations comme « préfixes de sens » (cf. (16) ou (17)), ou bien à travers des séries parasyonymiques donnant à entendre, par exemple, que le suffixe *-ique* est égal, d'un point de vue sémantique, au suffixe *-eux* (cf. 14).

Or, le fait qu'un affixe puisse avoir plusieurs sens est plutôt un signe de *bonne santé sémantique*, soit un signe de richesse lexicale, « pour peu que l'on considère la notion de richesse en termes de sèmes et pas seulement de mots » (Paveau, 2000). Les représentations sémantiques associées à la règle de dérivation ne constituent donc pas des définitions des mots dérivés.

L'entreprise de simplification et de généralisation du sens relève d'une didactique réductrice, qui a pour objet de réduire le complexe de nature sémantique au plus simple. A l'inverse, ne doit-elle pas tenter de penser la complexité compositionnelle entre le mot et le(s) discours, et non de reconduire les mots dérivés morphologiquement en « modèles réduits » ?

Si les possibilités d'interprétation du terme *compréhensif* face au terme *compréhensible* sont dissemblables, à quoi tient donc, chez l'élève, l'hésitation pour le choix des termes ?

Dans la perspective interprétative qui est la nôtre, la grammaire scolaire ne doit-elle pas poser le problème de la polysémie des affixes ?

Pour illustrer notre propos, prenons l'exemple du traitement sémantique du préfixe *re-*, tel qu'il est opéré dans les manuels scolaires, ne retenant au mieux que deux sens prototypiques, comme formulé sous (22) :

- (22) « un préfixe peut avoir plusieurs sens :
recopier : *re-* signifie « à nouveau » ≠ *revenir* : *re-* signifie « en sens inverse » (G&E, 4^{ème} : 206).

Sinon, ils se contentent de les mettre en scène sous la forme d'une combinaison formelle, comme en (23) et (24) :

- (23) « faire ⇒ **défaire/refaire/parfaire** = *verbes* »
(OdL, 4^{ème} : 32)

S'appuyant sur de tels présupposés théoriques, que retiendra l'élève de la valeur sémantique du préfixe *re-*, après avoir fait l'exercice suivant ?

- (24) « 6. Je regroupe les mots qui présentent un même préfixe ou des préfixes de formes et de sens proches. J'indique le sens de ces préfixes.
« dénouer-refaire-déplier-introduction-reproduire-recuire-anticonformiste-
dépoussiérer-démotiver. »
(OdL, 5^{ème} :79)

Ces présentations ne lui donnent pas les informations sémantiques nécessaires pour pouvoir distinguer la variation de sens du préfixe *re-* exercée au sein d'énoncés tels que :

« Jean a refait ses lacets/le cycliste a refait son retard. » (exemples de Jalenques, 2002 :87).

Le sens du verbe *refaire* ne reflète pas seulement l'application d'opérations d'ordre linguistique qui construisent le sens de *refaire* en fonction de la présence du verbe *faire* dans sa structure morphologique, mais aussi des opérations de catégorisation cognitive. La relation signifiée par *re-* se positionne dans la relation sémantique entre le verbe et son complément ; ce sont bien les caractéristiques syntactico-sémantiques du contexte d'emploi du verbe *refaire* qui conditionnent la variation sémantique intuitivement associable à la base verbale et au préfixe *re-*. Pour cette raison, on ne pourra pas ni dire **Le cycliste a défait son retard ni *le cycliste a parfait son retard*. N'est-ce pas là précisément ce que l'humoriste Raymond Devos avait implicitement démontré avec son histoire sur la mer *démontée* qu'il suffisait, pour la retrouver, de la *remonter*. Le principe de la commutation présenté en (23) ne peut donc être la règle.

Par ailleurs, à défaut d'accéder au sens, une question reste en suspens : l'élève, effectuant les exercices sur la formation des mots dont la consigne utilise des verbes comme en (25), remarquera-t-il avoir accès à d'autres valeurs du préfixe *re-* ?

- (25) « 2. Je réunis par paires les mots....
3. Je remets en ordre....
5. Je relève l'intrus.
7. Je retrouve les adjectifs.
8. Je regroupe les mots.... »
(OdL, 5^{ème} : 79)

Un sentiment d'irrégularité viendra de ce que les régularités manifestées par les emplois dits idiomatiques comme *réunir* ou *relever* ne sont pas immédiatement accessibles à l'intuition de l'élève qui dispose d'un « jugement de grammaticalité » (D. Corbin, 1987 : 67), certes opérationnel, mais conforme et dépendant d'un schéma reproductible.

DE L'EVIDENCE OBSERVATIONNELLE A L'ERREUR D'OBSERVATION

« Ce que je vois ne constitue qu'une partie de ce que je comprends, et de ce que je comprends fait également partie d'un système de règles [...] apprises. »

Umberto Eco, *Kant et l'ornithorynque*, 1999 : 285

« [...] l'art est une production composée au cours de laquelle nous sommes conscients de règles générales, dont l'application particulière ne peut plus être ramenée à des règles. »

Schleiermacher, cit. dans Sanfourche, 2001 : 11

La perception des exemples sur la règle dérivationnelle, impliquée dans la construction de la forme et du sens des mots construits, semble revêtir l'aspect d'un « aller de soi », il nous saute aux yeux dans sa forme aboutie et évidente, construite par une définition fonctionnelle. Or, les exemples ne sont cependant pas des preuves. S'ils servent à convaincre de la pertinence d'une affirmation, ils ne suffisent pas à la prouver. Cependant, parce qu'on ne donne effectivement pas le détail des propriétés, ou parce que l'on n'envisage que les cas prototypiques, les définitions dans la grammaire de type morphosyntaxique semblent donc être « valides *en gros* » (Maingueneau, 2005 : 49). C'est bien là confondre *exemple* et *argument* ou montrer et démontrer.

Confronté à l'apparente régularité avec laquelle s'observe la cooccurrence d'une forme à un sens, l'élève pourra-t-il se rendre compte de la distance qui sépare le ressemblant du similaire, comme dans l'exercice en (28), où l'aléatoire semble être de mise :

- (28) « 6. Recopiez seulement les mots qui ne sont pas des mots dérivés.
Incruster-intense-inaltérable-incendie-image-immature-revoir-rêver-réviser-médire-
médaille-malsain-malachite. »
(OdL, 4^{ème}, HE : 33)

Pour assurer une représentation non ambiguë de la composition morphologique de chaque mot proposé, les exemples donnés dans les manuels sont de formation canonique, sans que soit pour autant formulée la moindre explication sur le choix de tel affixe plutôt que de tel autre :

- (26) « *in- contest -able*
Affixe mot de base affixe »
(G&E, 4^{ème} :205)

- (27) « Leçon : Les mots dérivés
Ils dérivent d'un autre mot auquel on a ajouté des éléments :
- placés devant : défaire, rebâtir, réagir, préhistoire, informe, irréel ;
- placés derrière : hauteur, hautain, hautement, fleurir, finition. »
(G&E, 6^{ème} :29)

Aussi, aux contraintes sémantiques et syntaxiques semblent s'ajouter de nouvelles contraintes, les contraintes que nous appellerons d'*observation*. Il est en effet question pour l'élève de savoir distinguer les mots complexes en tant qu'ils sont le produit d'une règle de dérivation

morphologique du français d'avec les mots apparemment complexes, dont la complexité relève d'un autre phénomène morphologique.

Les règles de formation dérivationnelle sont appréhendées comme des « objets de perception possible » (Eco, 1999 : 276), auquel vient s'ajouter la récurrence d'un processus régulier proprement sémantique, comme en témoigne l'exercice en (29), qui touche au problème de la reconnaissance des formes :

- (29) « 4.a. Comparez les mots « cycle », « cycliste », « bicyclette » et « cyclone » : quel est leur **radical** commun ?
b. A l'aide de ce radical, expliquez le nom « cyclope ».
(FdE, 6^{ème} : 143)

Elles fonctionnent donc, à première vue, au régime de l'évidence, du point de vue duquel la ressemblance constitue un critère discriminatoire.

Les caractères linguistiquement pertinents et perceptivement saillants (F. Rastier, 2005 :17) des mots étudiés dépendront des stratégies et des tactiques d'interprétation que devra développer l'élève. A la lecture des *I.O.*, nous comprenons en effet que les stratégies de repérage se règlent elles-mêmes sur le mode de l'observation : la consigne de « faire observer et retenir la construction syntaxique des mots » (*I.O.* : 46) se décline dans les manuels sous la forme de rubriques récurrentes, intitulées *Observer et repérer* ou *Observation* qui présentent toute une série d'exercices introduits par des verbes comme, « observer », « repérer » ou « reconnaître ». Le primat de la perception induit donc du côté de l'élève un sens perceptif.

S'il faut postuler une sémiologie perceptive (Eco, 1999 : 355), des considérations herméneutiques doivent cependant guider la méthodologie de l'enseignement du lexique. L'opération interprétative de l'assimilation (Rastier) peut être à l'œuvre dans le repérage et l'observation. Il existe en effet des exercices qui mettent en scène des cas exemplaires d'« échange de base » (Corbin) où la sémantique du radical proposé reste identique, comme en (30) :

- (30) « Avant de lire le texte :
1. Cherchez dans un dictionnaire le sens des mots :
« salière », « salaison » et « salaire ».
2. Quel radical ont-ils en commun ?

Ainsi, la réponse est dans la question : le repérage du paradigme de *sal-*, tel qu'il est proposé à l'analyse relevant du principe de la concaténation de formes, permet d'identifier *sal-* comme l'unité syntagmatique de base, à laquelle sont concaténés les autres morphèmes qui prennent dès lors la valeur d'affixes (*-ière/-aison/-aire*). L'assimilation se constitue sans équivoque comme le résultat de ce que l'on appelle le principe de bonne continuation, ou de ce que Gombrich, dans le domaine de la perception visuelle, appelle « le principe des etc. ». Cependant, ne convient-il pas mieux d'admettre qu'un radical n'a pas nécessairement de trait inhérent commun à toutes ses combinaisons. En effet, dans ces conditions, confronté à l'adjectif *sale*, intuitivement, l'élève n'en saisira-t-il pas approximativement le sens par la similitude avec les termes déjà rencontrés dans cette série ?

Une question se pose : est-il permis, dans une perspective didactique, de considérer en synchronie que le sens d'un mot dérivé soit systématiquement *perçu* comme compositionnel, réductible à l'addition du sens des éléments constitutifs du mot ?

S'appuyant sur l'observation d'un verbe-exemple comme *prétendre* (dont le sens serait construit compositionnellement par rapport à sa structure morphosyntaxique construit sur la base de l'addition du préfixe *pré-* et du mot de base *tendre* (FdE, 6^{ème} : 297), pourra-t-il faire preuve d'un discernement lexical s'il est confronté au verbe *prédominer* (cf. Amiot, 1995) et ainsi l'identifier à un mot complexe non construit ou bien finira-t-il par l'assimiler à la classe des verbes préfixés en *pré-*? Vidé de toute motivation morpho-sémantique, le mot apparemment construit reprend ainsi sa valeur de signe linguistique arbitraire au même titre que le mot dit « simple ».

Aussi, *a priori* et, à première vue, cette méthode de l'« évidence observationnelle » (terme que j'emprunte à Dal & Temple, 1997) constitue un faux-semblant de facilité en ce que certains éléments donnent des instructions pour le décodage morphosyntaxique. Echappant aux règles générales de la morphologie dérivationnelle, son caractère exceptionnel en fait un terme périphérique rebelle à une appréhension intuitive de la signification, de sorte qu'il suppose un effort cognitif supplémentaire chez l'élève qui doit alors l'acquérir et le stocker tel quel en mémoire. L'exception fera figure de lieu où les règles de la décomposition du sens font défaut, assimilé à un lieu d'opacité ou d'« opacification monomorphémique ». (Cusin-Berche, 2003 : 34).

Ne plus percevoir la motivation des mots paralysera le travail d'inférence et fera surgir chez l'élève un sentiment d'insécurité linguistique, lié à un manque de perception de la « diagrammaticité » (Apothéloz, 2002 :46) des que les élèves apprennent à reconnaître : il ne s'agit en effet plus de « créer de nombreux mots nouveaux » (G&E, 4^{ème} :206), mais de les retrouver, de les décomposer ou de les recomposer comme un simple jeu de lego (31) :

- (31) « 5. Les éléments de cinq mots (radical, préfixes et suffixes) se sont mélangés, retrouvez ces mots. Ecrivez-les en soulignant le radical et en encadrant les préfixes et suffixes :
1. able – ment – croy – in.
 2. ation – port – ex.
 3. stabil –dé – iser.
 - d. able – coll – in.
 5. in – able – mod – dé. »
- (FdE, 6^{ème} : 297)

L'élève se trouve ainsi confronté à une forme particulière du fameux cercle herméneutique, en vertu duquel la compréhension du tout dépend de celle de la partie : le sens d'un tout n'est pas calculable comme une fonction, à vocation universelle, des sens préalablement déterminés de ses parties. Et sa confiance dans la réalité linguistique sera sinon quelque peu émoussée, du moins mise à l'épreuve ; quel statut en effet accorder à ces cas d'« exceptions » en matière de lexique construit et à la dichotomie règle/exception ? Pour l'élève qui fait l'expérience du caractère idiosyncrasique du lexique (à l'instar de maints morphologues de la période récente : cf. Selkirk, 1982, Borer, 1998) s'agira-t-il aux yeux des élèves d'exceptions qui confirment la règle ou de contre-exemples qui infirment cette même règle ?

Comment interpréter ce quelque chose qui ne va donc *plus* de soi ?

Prendront-ils alors la valeur heuristique de *faux-amis*, soit dépréciés comme accidents morphologiques sans contrepartie sémantique ? J. Picoche (1995) a souligné le caractère inhibant, parce qu'insécure, de l'apprentissage de ces règles dites de grammaire qui induisent le biais d'une généralité excessive contredite par quelques faits déroutants : « ces combinaisons [...] résultent de règles dont beaucoup ne sont pas entièrement élucidées et comportent de nombreuses exceptions. Il est hasardeux [...] de prédire le sens d'un dérivé [...] qu(e) (l'on) ne connaît pas. »

S'agissant de la description sémantique des mots affixés, la question de la fiabilité de l'intuition perceptive et déductive reste donc posée pour établir une partition entre les données régulières et les données irrégulières. Les occurrences perçues à tort comme construites morphologiquement doivent être perçues comme tout aussi régulières que celles dont le sens est perçu comme compositionnel ; elles relèvent d'une autre forme de compositionnalité du sens. L'application systématique du critère morphologique ne peut être considéré comme pertinente pour tous les cas.

CONCLUSION

S'il est certainement profitable d'attirer l'attention des élèves sur les équivalences possibles, cette méthode de l'évidence de l'ordre montré, soit morphosyntaxique, est à l'origine d'erreurs d'interférence aussi bien dans la compréhension que dans la production. Elle contrarie en outre une pratique du sens parce qu'elle construit une approche syntagmatique du mot dérivé qui occulte d'autres ordres, moins accessibles, « plus paradigmatiques, plus sémantiques » (Sanfourche, 2002). Il est en outre contre-productif que les affixes, associés à leur sens, soient *perçus* isolément tant pour leur contenu que pour leur expression.

Une fois admis qu'il existe une syntaxe interne, une micro-syntaxe aux mots dérivés, et une sémantique propre à la combinaison des morphèmes dans le mot lui-même, il est certainement utile de privilégier pour une pratique pédagogique le terme de *réglage* au dépens de celui de *règle*, au nom d'une meilleure *maîtrise* du vocabulaire.

Pour éviter que les élèves ne « jettent le bébé irrégulier avec l'eau du bain morphologique » (Kerleroux, 1995), il convient de proposer de réelles étapes qui dirigeront les élèves pour un véritable travail de comparaison et de construction. Car cette morphologie réclame autant de preuves sémantiques que d'indices formels. L'enjeu didactique du sens et de son interprétation devra donc investir le champ du croisement paradigmatique / syntagmatique pour coordonner deux apprentissages complémentaires, celui du syntaxique et celui du sémantique.

REFERENCES

- ABEILLE A. (1993), *Les nouvelles syntaxes : grammaires d'unification et analyse du français*, Armand Colin, Paris.
- AMIOT D. (1997), *L'antériorité temporelle dans la préfixation en français*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.
- APOTHELOZ D. (2002), *La construction du lexique français*, Ophrys, Paris.
- BONNET V. (2004), Les mots construits au regard des manuels de collège, in *Didactique du lexique*, De Boeck, Bruxelles, pp. 35-46.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2004), Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français, in *Didactique du lexique*, De Boeck, Bruxelles, pp.103-114.
- CORBIN D. (1987), *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, Presses Universitaires de Lille.
- CORBIN D. (1988), Pour un composant lexical associatif et stratifié, in *DRLAV 38*, Université Paris VIII, pp. 63-92.
- CUSIN-BERCHE F. (1999), Le lexique en mouvement : création lexicale et production sémantique, in *Langages 136*, Larousse, Paris, pp.5-26.
- CUSIN-BERCHE F. (2003), *Les mots et leurs contextes*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- GREIMAS A. J. (1970), *Du sens*, Seuil, Paris.
- HJELMSLEV L. (1971), *Essais Linguistiques*, Minuit, Paris.
- JALENQUES P. (2002), Etude sémantique du préfixe *RE* en français contemporain, in *Langue Française 133*, Larousse, pp. 74-90.
- KLEIBER G. (1999), *Problèmes de sémantique*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.
- LANGACKER R. W., Compte rendu de Lakoff (1987), in *Langages 64*, Larousse, Paris, pp.383-395.
- LEEMAN D. (1994), *Dans* et les noms animés, in *Cahiers de grammaire 19*, Université de Toulouse-le-Mirail, pp. 19-33.
- LEEMAN D. (2000), Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique, in *Le français aujourd'hui 131*, Armand Colin, Paris, pp.42-51.
- LYONS J. (1970), *Linguistique générale*, trad. F.Dubois-Charlier & D. Robinson, Larousse, Paris.
- LYONS J. (1978), *Eléments de sémantique*, trad. J. Durand, Larousse, Paris.
- MAINGUENEAU D. (2005), Réflexions sur « la grammaire du discours » au collège, in *Le Français aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, pp. 47-54.
- Ministère de l'Education nationale et de la Recherche (2005), *Programmes et accompagnement, Français*, coll. « enseigner au collège », CNDP, Paris.
- MORTUREUX M.-F. (1997), *La lexicologie entre langue et discours*, Sedes, Paris.
- PETIT G. (2000), Didactique du Lexique, état d'une confusion, in *Le Français aujourd'hui 131*, Armand Colin, Paris, pp.38-50.
- PICOCHÉ J. (1992), *Précis de lexicologie française*, Nathan, Paris.
- PICOCHÉ J. (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Nathan, Paris.
- RASTIER F. (2005), *La microsémantique*, in www.revue-texto.net
- REY A. (2005), Norme et dictionnaire ou l'arbitraire a toujours tort, in *Le Français aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, pp. 9-14.
- SANFOURCHE J.-P. (2001), *L'illusion des méthodes et les pratiques d'interprétation des textes*, in www.revue-texto.net
- TEMPLE M. (1996), *Pour une sémantique des mots construits*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.