



**HAL**  
open science

# LES MOTS COMPLEXES EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN : POUR QUI N'A PAS GRANDI AVEC LE “ DINOTRAIN ”...

Caroline Rossi

► **To cite this version:**

Caroline Rossi. LES MOTS COMPLEXES EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN : POUR QUI N'A PAS GRANDI AVEC LE “ DINOTRAIN ”... M.Abecassis et G.Ledegen. De la genèse de la langue à Internet, Peter Lang., 2015. halshs-01131410

**HAL Id: halshs-01131410**

**<https://shs.hal.science/halshs-01131410>**

Submitted on 13 Mar 2015

**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.

## LES MOTS COMPLEXES EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN : POUR QUI N'A PAS GRANDI AVEC LE « DINOTRAIN »...

Caroline Rossi<sup>1</sup>  
Université Grenoble Alpes, ILCEA

Les mots complexes comme « fleur horloge » ou « Dinotrain » sont à l'articulation du lexique et de la syntaxe (Arnaud et Renner, 2014). Longtemps négligés ou peu décrits autrement que comme « mots composés », catégorie à géométrie variable puisque pour certains linguistes au moins elle comprend aussi des noms modifiés par un adjectif ou par un syntagme prépositionnel (Riegel et al. 2009 : 912), les mots complexes font l'objet d'un regain d'intérêt, en tant que créations lexicales permettant de véhiculer de nouvelles significations. Les travaux récents analysent les aspects morphologiques, mais aussi sémantiques de ces créations, dans une perspective synchronique ou diachronique, et souvent translinguistique (Lieber et Stekauer, 2009, Scalise et Vogel, 2010). La psycholinguistique développementale s'intéresse également à ces unités étonnamment proches des premières combinaisons à deux termes que produisent tous les enfants du monde (voir par ex. François et al, 1977 ; Tomasello & Brooks, 1999), et qui peuvent être assimilées à une ébauche de syntaxe. Prenant acte de travaux portant sur l'acquisition d'une langue maternelle ou de langues étrangères, mais aussi sur les troubles du langage comme l'aphasie, Jackendoff voit dans la composition un principe primitif (Malmkjaer, 2010 : 318). Après Bickerton (1990), pour qui les langues modernes constituaient des évolutions sur la base d'un substrat, ou protolangage, Jackendoff (1999 : 276) analyse en effet les composés de la langue anglaise comme d'éventuels « fossiles » de ce protolangage.

La plupart des travaux portent sur les langues germaniques (et en grande majorité sur l'anglais) mais la présence de tels composés en français, si elle est reconnue depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle<sup>2</sup>, reste assez peu étudiée, à part dans quelques travaux récents qui abordent la question dans une perspective lexicologique et terminologique (voir par ex. Arnaud, 2003 ; Arnaud et Renner, 2014). En psycholinguistique, cette question a principalement été abordée comparativement, pour voir si des différences de traitement des mots composés pouvaient être observées chez les enfants francophones (voir par ex. Nicoladis et Krott, 2007). Les hypothèses développementales reposent sur le repérage de différences structurelles entre les langues germaniques et les langues romanes : la fréquence d'utilisation des procédés de composition à l'œuvre dans les mots composés est considérablement moins importante en français, où l'on utilise plus couramment des syntagmes prépositionnels. Pour reprendre un exemple de Nicoladis (2003 : 320), là où l'anglais utilise *coffee cup*, le français utilise *tasse à café*.

Nous présentons ici les résultats d'une expérience pilote en classe de CE2-CM1, qui permettent de décrire et d'analyser la préférence des locuteurs pour la composition lorsqu'il s'agit de nommer des objets hybrides.

### 0. Les mots complexes en français

Nous distinguons les unités lexicales simples (mots simples, ou monomorphémiques) des unités lexicales complexes, ou mots complexes. Ces derniers peuvent être construits ou non-construits, au sens où leur structure interne n'est pas toujours lisible d'un point de vue morphologique et sémantique : « Un mot construit est un mot dont le sens prédictible est entièrement compositionnel par

---

<sup>1</sup> Les données présentées dans cet article sont issues d'un travail en collaboration avec Susanne Borgwaldt (Université de Siegen, Allemagne) et Vincent Renner (Université Lumière Lyon 2 et CRTT). Je remercie Vincent Renner pour son aide précieuse. Je remercie également Florence Durand : l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe.

<sup>2</sup> Voir par ex. le *Traité de la formation des mots composés de la langue française comparée aux autres langues et au latin* d'Arsène Darmesteter.

rapport à la structure interne » (Corbin, 1987 : 6). L'inclusion des mots non-construits dans les unités complexes permet d'intégrer des « unités hybrides », dans lesquelles au moins « un segment ne correspond pas à une unité morphologiquement identifiable » (Petit, 2009 : 36). Nous préférons parler de mots complexes plutôt que de mots composés, en raison de la variété des définitions de ce dernier terme, mais la complexité des unités que nous allons décrire résulte bien de la composition.

Par composition, nous entendons l'enchaînement ou l'enchâssement d'au moins deux items lexicaux en vue de former un nouvel item lexical, dont le sens est généralement dérivé de celui des items qui le composent (Borgwaldt et Benczes, 2011 : 222) sans être nécessairement toujours compositionnel. Nous ne faisons pas d'hypothèses sur le fait que la composition mette en jeu ou non une compétence grammaticale.

Certains auteurs distinguent les noms composés des suites de deux noms (ou « suites NN », Arnaud 2003:19<sup>3</sup>) : qu'elles constituent ou non une classe à part, ces suites intéressent notre étude à plus d'un titre. Il faut en effet remarquer, avec Arnaud (ibid.), le recours fréquent au style télégraphique, qui implique la suppression des mots de classe fermée (prépositions et, le cas échéant, déterminants), sur des pancartes, catalogues et autres supports de communication publicitaire. Du fait de leur usage sur de tels supports, ces suites « se rencontrent non pas insérées dans des énoncés à prédicat verbal mais hors syntaxe, isolées sur des panneaux, des emballages » (Arnaud, 2003:20). Dans le dispositif expérimental que nous décrivons ci-dessous, nous demandons aux enfants de nommer des objets hybrides et le résultat est également une dénomination produite hors syntaxe. Arnaud remarque également qu'en diachronie, ces composés « timbre-poste » étaient rares jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle (Arnaud, 2003:119-131). Distincts des composés dits « attributifs », comme *ville champignon* ou *chapeau melon*, ces suites de deux noms se caractérisent en effet par « une relation de détermination non-analogique du premier nom par le second » (ibid.), que le français exprime également (et parfois uniquement) à l'aide d'un syntagme prépositionnel. Que l'on dise *tasse à café* (et non *\*tasse café*) ou *moule à gaufres* (et non *\*moule gaufres*), alors que l'on parle désormais plus facilement de *menu enfant* que de *menu pour enfant* témoigne donc probablement de l'existence de contraintes qui rendent possible, ou non, l'effacement de la préposition : la relation contenant-contenu semble rendre l'usage de la préposition obligatoire.

L'usage de mots-valises comme *célibatante* ou *ennuiversel*<sup>4</sup> constitue également une tendance du discours publicitaire : ils sont au cœur des « jeux de langue auxquels se livrent publicitaires, journalistes et politiciens soucieux de retenir l'attention de leur public » (Muller, 1986 : 203). Procédés littéraires remontant à Rabelais et même Aristophane (ibid.), les mots-valises ont aujourd'hui un usage beaucoup plus large, de la publicité au discours spécialisé : dans un monde où la nouveauté est le maître mot, ils sont devenus un moyen privilégié pour nommer des référents nouveaux. Mais si les mots-valises « participe[nt] aux procédés de création néologique du français contemporain » (Reboul, 1996), ils n'en restent pas moins des « productions extra-grammaticales [résultant] de manipulations sophistiquées et tout à fait conscientes » (Fradin et al. 2009) : il n'y a pas à proprement parler de patron de formation des mots-valises, si bien que les relations pouvant exister entre la forme des mots-valises et leur interprétation sont difficiles à cerner.

## 1. Une expérience pilote en classe de CE2-CM1

L'expérience dont nous présentons ici la mise en place utilise un paradigme expérimental original, créé par Borgwaldt et Benczes (2011) pour des travaux sur le hongrois et l'allemand (ibid.) puis sur l'ukrainien (Borgwaldt et al. 2012). Il s'agit d'une tâche de dénomination non contrainte, qui permet non pas de tester la compréhension et la production de nouveaux composés, comme l'ont fait de

---

<sup>3</sup> Arnaud cite notamment, outre *timbre-poste* : *sortie piétons* (sortie pour piétons), *accès gare* (accès à la gare) ou *numéro client* (numéro de client)

<sup>4</sup> Nous reprenons deux des mots-valises cités Fradin et al. (2009)

nombreuses études psycholinguistiques depuis les années 1980 (et les travaux portaient en majorité sur des langues germaniques et sur l'hébreu), mais d'analyser les stratégies préférées par les locuteurs interrogés lorsqu'on leur demande de former de nouveaux mots pour nommer des objets hybrides.

Il existe plusieurs tournures possibles pour nommer des objets hybrides comme ceux-ci<sup>5</sup> :



Images 1 et 2 : deux exemples d'objets hybrides (source : Freakingnews.com)

Nous distinguons<sup>6</sup> la composition de mots complexes (qui correspond à la dénomination de l'objet hybride, voir exemples 1 et 2 ci-dessous) de la description par une expression plus longue qui correspondra souvent en français à un nom tête complété par un syntagme prépositionnel ou par une relative (comme dans l'exemple 3). L'utilisation d'un syntagme prépositionnel associant seulement une préposition et un nom nu (comme dans l'exemple 4) est plus compacte et probablement plus proche des mots complexes ci-dessus. Les syntagmes nominaux associant un nom et un adjectif sont également possibles, comme dans l'exemple 5. Mais dans l'un et l'autre cas, ces usages ne constituent pas des dénominations au sens où l'entend Riegel (1991), ils produisent plutôt une description (voir aussi Renner 2006 : 21)

- (1) Une fleur-horloge, un avion-banane
- (2) Une florloge, une banavion
- (3) Une horloge dans une fleur, une banane qui a des ailes et une hélice
- (4) Une horloge en fleur, un avion en banane
- (5) Une horloge fleurie, une banane ailée

Les enfants de maternelle que nous avons interrogés lors d'un prétest n'ont produit que très peu de mots complexes, et leurs productions correspondaient en majorité à des descriptions. Certains travaux (notamment Clark, 1998) suggèrent que parce que les noms composés sont peu fréquents et assez peu productifs en français, les francophones choisiraient plus rarement les composés dans des tâches de création lexicale, et ce jusqu'à l'âge de 7 ans au moins. Il ne s'agissait pas pour nous de tester l'hypothèse d'un développement plus tardif de ces éléments chez les enfants francophones. Pour évaluer la place relative de chacune des stratégies de dénomination possibles chez des enfants d'âge scolaire, nous avons choisi d'effectuer l'expérience pilote en classe de CE2-CM1, c'est-à-dire avec des enfants dont l'âge est généralement compris entre 8 et 9 ans. L'école comporte une section internationale espagnole, mais la plupart des enfants interrogés étaient soit des francophones monolingues, soit des enfants présentant un bilinguisme récessif, car le français reste pour tous la langue de scolarisation et de socialisation (l'enseignement en langue espagnole ne se faisant qu'à raison d'une heure par jour pour les enfants de la section espagnole). De plus, il n'existe pas à notre connaissance de différences typologiques entre le français et l'espagnol qui justifieraient que l'on s'inquiète de l'emploi de patrons empruntés à l'espagnol. Nous avons donc uniquement exclu les réponses d'un enfant arrivé d'Espagne depuis quelques mois seulement, qui a produit une grande majorité de descriptions du type « le serpent se transforme en banane » ou « dans le ciel il y a un kangourou ».

---

<sup>5</sup> Toutes les images sont celles qui ont été sélectionnées et utilisées par Borgwaldt et al., elles proviennent du site FreakingNews.com

<sup>6</sup> Voir notamment Bücking 2010

Après deux images permettant de familiariser les enfants avec la tâche, 40 images d'objets hybrides, qui représentent des mélanges de deux animaux (19 images) ou d'autres objets de la vie quotidienne. Nous avons choisi des référents simples et évocateurs pour éviter les problèmes de lecture des images chez des enfants encore jeunes. Les images qui ont le plus souvent posé problème<sup>7</sup> sont d'ailleurs celles qui représentaient des relations plus abstraites, en particulier celles qui combinaient la forme d'un objet ou animal avec la matière d'un autre, comme ci-dessous (de gauche à droite, des objets ayant la matière de pomme et la forme de cœur, la matière d'un nuage et la forme d'un kangourou, la matière d'une orange et la forme d'un cube) :



Images 3, 4 et 5 : exemples d'hybrides de type matière - forme

Les images présentées aux enfants ne contenaient pas de relation contenant-contenu sauf peut-être sur l'image ci-dessous, qui pourrait représenter un *cornet de cactus*. Cependant, aucun des enfants n'a choisi de le nommer ainsi, et leurs choix suggèrent que l'image évoque avant tout une glace : or il n'y a plus dans *glace au cactus* de relation contenant-contenu (pas plus que dans *glace-cactus* ou *glactus*).



Image 6 : exemple de relation contenant – contenu

Enfin, nous avons délibérément choisi des mélanges équilibrés (sans différence de saillance) de chacun des deux éléments représentés sur l'image, car nous n'avions pas d'hypothèses sur le choix de l'un ou l'autre élément comme nom tête, et préférons favoriser la plus grande variété de réponses possible.

## 2. Premiers éléments d'analyse : résultats quantitatifs

Les résultats ci-dessous concernent les réponses de 23 enfants, qui étaient en majorité en classe de CE2(6 CM1 et 17 CE2). Les données pour chaque enfant portent sur 40 images différentes : il y a donc 40 propositions de dénomination par sujet, soit au total 920 éléments analysés.

---

<sup>7</sup> Etonnement et questions du type « c'est quoi ? », entraînant des temps de production plus longs ou une absence de réponse.

<b>Patron</b>	<b>Nombre de productions concernées</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>NN</b>	417	45%
<b>Mots-valises</b>	260	28%
<b>N + PP</b>	136	15%
<b>N + Adj</b>	41	4%
<b>Autres</b>	51	6%
<b>Incomplet</b>	15	2%

Tableau 1 : structure morphologique des réponses des 23 enfants

Dans l'ensemble, les enfants ont donc préféré le patron NN, puis les mots-valises. Le recours à des syntagmes prépositionnels représente moins d'un sixième des données, ce qui semble aller contre l'idée (fréquente dans les travaux qui portent sur l'acquisition du français dans une perspective typologique, cf. supra) qu'ils constituent une stratégie plus répandue et productive que la composition dans la langue française. Il en va de même, et à plus forte raison encore, pour les combinaisons d'un nom et d'un adjectif, qui ne représentent que 4% de l'ensemble. Cependant, ces préférences correspondent aussi au type de tâche concernée<sup>8</sup> : la présentation d'images fabriquées dont on demande une dénomination libre, produite hors contexte et hors syntaxe favorise la création de néologismes. De plus, le recours à un syntagme prépositionnel ou à un adjectif produit des effets de sens différents : dans les deux cas, l'objet est décrit plus qu'il n'est nommé.

Si les résultats quantitatifs des seuls élèves de CM1 ne constituent pas un ensemble suffisant pour que nous puissions les comparer à ceux des CE2, il apparaît cependant que les trois quarts des productions des CM1 sont des mots-valises, alors que chez les CE2 ils ne correspondent qu'à 12% de l'ensemble. Ces différences éclairent le tableau général, au sein duquel le pourcentage de mots-valises, qui s'ils sont mis en avant dans certains discours spécialisés restent peu fréquents dans la langue, semble particulièrement élevé.

Le fait que les CE2 soient presque trois fois plus nombreux que les CM1 doit évidemment être pris en considération, surtout s'il s'avère les stratégies varient plus fortement d'un individu à l'autre qu'au sein d'une même passation (cf. infra, résultats qualitatifs).

<b>Patron</b>	<b>Nombre de productions concernées</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>NN</b>	18	8%
<b>Mots-valises</b>	176	74%
<b>N + PP</b>	35	14%
<b>N + Adj</b>	3	1%
<b>Autres</b>	2	1%
<b>Incomplet</b>	5	2%

Tableau 2 : Structure morphologique des réponses des 6 enfants de CM1

Cependant, il semble bien que la production de mots-valises soit plus complexe sur le plan cognitif, notamment en raison de la nécessité de choisir entre plusieurs combinaisons possibles (Borgwaldt et al., 2012 : 82). Nous n'avons pas mesuré les temps de production pour chaque item, mais la durée globale de passation augmente assez nettement avec le nombre de mots-valises produits, comme le montre le tableau ci-dessous.

<b>Sujets</b>	<b>Durée moyenne en secondes</b>	<b>Durée moyenne approximative</b>
<b>TOTAL</b>	459	8 minutes
<b>CE2</b>	435	7 minutes
<b>CM1</b>	518	8 minutes 30

<sup>8</sup> cf. Borgwaldt et al. 2012, qui font remarquer l'originalité du paradigme expérimental

<b>N'ayant pas produit de mots-valises</b>	394	6 minutes 30
<b>Ayant produit plus de 20 mots-valises</b>	572	9 minutes 30

Tableau 3 : Durées de passation

A titre d'exemple, l'image 2 ci-dessus a donné lieu aux mots-valises suivants : *avionba*, *bananevionou*, *bananavion*, mais aussi *banavion*, *avebane*, *avibanane* et *bananair*. Les patrons NN, quant à eux, varient beaucoup moins, puisque les seules propositions sur ce même item ont été : *une banane avion* et *un avion banane*. L'hypothèse d'une progression développementale des composés aux mots-valises mériterait donc probablement d'être examinée.

### 3. Résultats qualitatifs

L'analyse individuelle des résultats suggère que les enfants n'ont pas élaboré ces noms d'objets et d'animaux au hasard. Le choix d'une stratégie de dénomination se dessine assez nettement chez presque tous les enfants, et ces choix sont, au moins chez les CE2, basés sur « les schémas de formation lexicale de la langue<sup>9</sup> » comme le suggère (Clark 1981: 299) à partir des productions d'enfants plus jeunes. En effet, 12 des 17 enfants de CE2 ont utilisé la combinaison ou la juxtaposition de deux noms, et le recours aux syntagmes prépositionnels constitue également une stratégie majoritaire chez 5 enfants.

<b>Sujets</b>	<b>Nombre de stratégies différentes utilisés</b>	<b>Nombre d'éléments correspondant à la stratégie majoritaire</b>	<b>Stratégie majoritaire</b>
CM1 enfant 1	5	21	N + PP
CM1 enfant 2	3	37	Mots-valises
CM1 enfant 3	3	38	Mots-valises
CM1 enfant 4	4	26	Mots-valises
CM1 enfant 5	2	39	Mots-valises
CM1 enfant 6	2	37	Mots-valises
CE2 enfant 1	2	28	NN
CE2 enfant 2	2	37	NN
CE2 enfant 3	4	26	N + PP
CE2 enfant 4	3	30	NN
CE2 enfant 5	5	20	N + PP
CE2 enfant 6	4	37	NN
CE2 enfant 7	4	33	NN
CE2 enfant 8	3	33	NN
CE2 enfant 9	3	31	N + PP
CE2 enfant 10	2	37	NN
CE2 enfant 11	6	25	N + PP
CE2 enfant 12	3	28	NN
CE2 enfant 13	3	36	NN
CE2 enfant 14	3	38	Mots-valises
CE2 enfant 15	4	21	NN
CE2 enfant 16	4	24	NN
CE2 enfant 17	6	22	NN

Tableau 4 : Analyse des stratégies préférées par chacun des 23 sujets

Cette analyse plus qualitative fait également ressortir une variabilité interindividuelle assez importante, et révèle par exemple la faible représentativité du pourcentage de mots-valises relevés chez les CE2, puisqu'un seul des 17 enfants de CE2 interrogés a utilisé une majorité de mots-valises. Les différences observées entre les deux classes n'en sont que plus fortes, mais la variabilité observée

<sup>9</sup>« word-formation paradigms of the language » (nous traduisons)

et le trop petit échantillon d'enfants de CM1, en même temps que l'absence d'éléments d'évaluation qui auraient pu nous être communiqués par l'enseignante, ne permettent pas de lier ces résultats à un développement langagier plus avancé.

Deux autres éléments ressortent de la séance de questions et d'explications qui a marqué notre dernier passage dans la classe. Tout d'abord, certains au moins avaient fait un usage délibéré du principe d'économie, principe qui a guidé leur choix de suites NN ou de mots-valises. D'autre part, certains enfants se sont montrés sensibles à l'opacité référentielle des mots valises et ont expliqué ainsi leur choix d'autres stratégies.

#### **4. Quelques pistes de réflexion issues de la littérature pour enfants**

Le principe d'économie que certains enfants se sont montrés soucieux de respecter s'illustre également dans la de nombreux ouvrages de littérature pour enfants, où la recherche de dénominations accrocheuses. Ainsi par exemple, dans l'album *365 bisous* (de Kimiko, publié en 2011 par l'Ecole des Loisirs), on trouve de nombreuses dénominations comme *bisou éléphant*, *bisou ours blanc*, *bisou caribou*, *bisou à ski*, *bisou en avion*, présentées hors syntaxe (il s'agit d'un album à destination de jeunes enfants) et contextualisées uniquement par des illustrations originales.

Une autre hypothèse à examiner est celle d'un éventuel impact de la littérature et des dessins animés traduits sur les productions des enfants. Nous avons demandé aux enfants, après chaque passation, de citer au moins deux des derniers livres qu'ils avaient lus et plus d'un sur deux était un ouvrage traduit. La présence de noms propres comme *pokemon* (mot-valise en langue anglaise, constitué à partir de *pocket* et de *monster*, mais que les enfants francophones ne comprennent certainement pas de cette manière) dans l'environnement linguistique des enfants pourrait par exemple encourager leur créativité et les rendre plus enclins à dépasser les schémas de formation lexicale de la langue, en particulier sur une tâche de dénomination comme celle que nous leur avons proposée. Or c'est bien ce qu'ont fait les enfants que nous avons interrogés, en utilisant en majorité des suites NN et des mots-valises.

En dernière instance, peut-être pouvons-nous faire l'hypothèse de l'existence d'une frontière floue entre suites NN et mots-valises. Taylor (2014) propose que certains termes comme *infographique* occupent une position intermédiaire, entre composés et mots-valises. Arnaud et Renner (2014) font remarquer qu'il existe des NN français où l'ordre des deux noms ne suit pas l'ordre canonique, puisque le nom qui constitue la tête sémantique se situe régulièrement à droite : ils citent notamment *auto pont*, *radio-crochet*, *auto radio*, *bidonville*. Ce fonctionnement pourrait s'expliquer par le fait que les noms comme *auto* sont des troncats ou « bases liées » (Renner, 2008 : 150) dont l'usage est relativement fréquent en français. La traduction française du composé anglais *Dinosaur-Train* par *Dinotrain* (titre d'une série de dessins-animés américains créée par Craig Bartlett) pourrait alors représenter une tendance du français à utiliser *dino* comme base liée. Le troncat *croco* présente un fonctionnement similaire (qui s'illustre notamment *Crocolion*, titre d'un ouvrage d'A. Louchard, publié en 2013 aux éditions Thierry Magnier), et dans les deux images où figurait un crocodile, plus de la moitié des enfants ont utilisé *croco* en combinaison avec le second élément de l'image, produisant alors des mots-valises dont le fonctionnement est en réalité extrêmement proche de celui des suites NN.

#### **5. Conclusion**

Klein et Perdue (1997) proposent qu'il existe une « variété de base » des langues, qui correspondrait à une étape d'acquisition au moins pour les locuteurs d'une langue seconde, et au sein de laquelle (nous traduisons) : « la formation de nouveaux mots est réduite à la composition nom-nom »<sup>10</sup>. Les résultats de notre étude suggèrent que, même dans une langue romane comme le français, les composés ou suites NN (selon l'analyse que l'on en fait) constituent le procédé de création de nouveaux mots le plus

---

<sup>10</sup> « Formation of new words is limited to noun-noun compounds », (Klein et Perdue, 1997 : 332).

souvent choisi par les enfants d'âge scolaire, probablement en partie parce qu'il s'agit du plus facile à produire. Cependant, le nombre non négligeable d'autres stratégies adoptées, et notamment le choix de mots-valises (bien plus présents dans les productions des enfants que nous ne l'aurions imaginé, et qui ont demandé un effort beaucoup plus important aux enfants qui les ont produits) montre que la facilité n'était pas la seule contrainte à l'œuvre.

Dans l'ensemble, les enfants ont tous fait preuve d'une très bonne connaissance des régularités de la langue française, et ce même lorsqu'ils se montraient capable d'aller au-delà: « C'est dans la mesure où nous avons intériorisé les régularités de la langue que nous sommes susceptibles de les transgresser tout en les réaffirmant dans et par la transgression, et c'est aussi dans cette mesure que le sujet récepteur est capable de les identifier. » (Muller, 1986 : 207)

Enfin, il faut souligner le plaisir qu'ont pris les enfants à participer à cette expérience linguistique, et la curiosité dont ils ont fait preuve, au moment de la séance de questions en classe entière. Il nous a semblé alors que le dispositif expérimental entraînait en résonance avec l'environnement linguistique dans lequel ces enfants évoluent et grandissent : un environnement au sein duquel les néologismes foisonnent, transmis par de nombreux canaux, et où l'image est d'un des principaux vecteurs de nouveauté.

## 6. Bibliographie

Arnaud Pierre, 2003, *Les composés Timbre-poste*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Arnaud Pierre et Renner Vincent, 2014, « English and French [NN]N lexical units: A categorial, morphological and semantic comparison », *Word Structure*, 7.1, 1-28. Edinburgh University Press.

Borgwaldt Susanne R., Kulish Tetyana et Bose Arpita, 2012, « Ukrainian blends: elicitation paradigm and structural analysis », in Renner Vincent, Maniez François et Arnaud Pierre JL (eds.), *Cross-disciplinary perspectives on lexical blending*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 75-92. Doi: 10.1515/9783110289572.

Borgwaldt, Susanne R. et Réka Benczes, 2011, « Word-formation patterns in a cross-linguistic perspective ». In Schönefeld, Doris (ed.), *Converging Evidence: Methodological and theoretical issues for linguistic research*, Amsterdam: Benjamins, 221–246.

Bücking Sebastian, 2010, « German Nominal Compounds as Underspecified Names for Kinds ». In Susan Olsen (ed.), *New Impulses in Word-Formation*. Hamburg: Buske, 253-281.

Clark Eve Vivienne, 1998, « Lexical creativity in French-speaking children ». *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 17, 513–530.

Clark Eve Vivienne, 1981, « Lexical innovations: how children learn to create new words ». In W. Deutsch (ed.), *The Child's Construction of Language*. London: Academic Press, 299-328.

Corbin Danielle, 1987, *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, Presses universitaires de Lille.

Fradin Bernard, Montermini Fabio et Plénat Marc (2009) « Morphologie grammaticale et extragrammaticale » in Fradin, Bernard, Kerleroux, Françoise, Plénat, Marc (Ed.) *Aperçus de morphologie du français* Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 21-45.

François Frédéric, Françoise Denise, Sabeau-Joannet Emile, Sourdou Marc, 1977, *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse.

- Jackendoff Ray, 2009, « Compounding in the Parallel Architecture and Conceptual Semantics. In: Rochelle Lieber and Pavol Štekauer (Eds.) », *The Oxford Handbook of Compounding*. Oxford: Oxford University Press, 436-452.
- Kemmer Suzanne, 2003, Schemas and lexical blends. In H. Cuyckens, Th. Berg, R. Dirven, and K-U Panther (eds), *Motivation in Language*, 69-97. Amsterdam: Benjamins.
- Klein Wolfgang et Perdue Clive, 1997. « The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). » *Second Language Research* 13, 301-347.
- Lieber Rochelle et Stekauer Pavol, 2009, *The Oxford handbook of compounding*. New York, NY: Oxford University Press.
- Malmkjaer Kirsten, 2010, *The Routledge Linguistics Encyclopedia*, third edition. Oxford: Routledge.
- Muller Pierre, 1986, « Almuth Grésillon, La règle et le monstre : le mot-valise. Interrogations sur la langue, à partir d'un corpus de Heinrich Heine », *Mots* 13.1, 203-207.
- Nicoladis Elena et Krott Andrea, 2007, « Family size and French-speaking children's segmentation of existing compounds » *Language Learning*, 57.2, 201-228.
- Nicoladis Elena, 2003, « Compounding is not contingent on level-ordering in acquisition ». *Cognitive Development*, 18, 319-338.
- Petit Gérard, 2009, « Le mot : morphologie et figement », *Le français moderne* 77.1, 33-45.
- Reboul Sandrine, 1996, « L'essor contemporain de l'élément linguistique -tique », *Linx* [En ligne], 8, mis en ligne le 11 juillet 2012, consulté le 02 septembre 2014. URL : <http://linx.revues.org/1143>; DOI : 10.4000/linx.1143
- Renner, Vincent, 2008. Quelques remarques sur les quasi-lexèmes de type e- et -holic. In F. Maniez & P. Dury (dirs), *Lexicographie et terminologie : histoire de mots*, 147-156. Lyon : Publications du CRTT
- Renner Vincent, 2006, *Les composés coordinatifs en anglais contemporain*. Thèse, Université Lumière Lyon 2. Consultée en ligne le 2 septembre 2014. URL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/56/50/46/PDF/Renner2006.pdf>
- Riegel Martin, 1991, Ces noms dits composés: arguments et critères. *Studia Romanica Posnaniensia* 16: 148-161.
- Scalise Sergio et Vogel Irene, 2010, *Cross disciplinary issues in Compounding*, Amsterdam: Benjamins.
- Taylor John R., 2014, « Prototype effects in grammar » in E. Dąbrowska and D. Divjak (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*, Berlin: De GruyterMouton.
- Tomasello Michael et Brooks Patricia, 1999, "Early syntactic development: A Construction Grammar approach", In Barrett, M. (ed.), *The development of language*. Studies in developmental psychology, (pp. 161-190). New York, NY, US: Psychology Press.