

Djelloul Haboul
Doctorant, Université de Médéa



Résumé : Dans cet article sont présentés les résultats d'une recherche sur la compétence dérivationnelle en français d'élèves en 3^{ème} année secondaire. Dans cette recherche, nous nous sommes basé sur une analyse des erreurs commises au niveau de la suffixation nominale par nos informateurs dans leurs productions écrites. Notre objectif était de décrire leur compétence dérivationnelle et d'explicitier les stratégies de communication qu'ils mettent en œuvre afin de surmonter les difficultés rencontrées dans les formations lexicales.

Mots-clés : compétence dérivationnelle - règles de construction de mot - suffixation nominale - stratégies de communication.

Abstract: We present in this paper the results obtained in our research aimed derivational competence of students in 3rd year high school. In this research, we conducted an analysis of errors at the nominal suffixation by our informants in their writings. Our objective was to describe their competence derivational and explain the communication strategies they implement to overcome the difficulties encountered in the training vocabulary.

Keywords: competence derivational - word construction rules - nominal suffixation - communication strategies.

المخلص: نعرض في هذا المقال النتائج التي خلص إليها بحثنا حول الكفاءة الاشتقاقية في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ ثالثة ثانوي. اعتمدنا، في هذا البحث، على تحليل الأخطاء المرتكبة على مستوى الاشتقاق الاسمي في كتاباتهم و ذلك بهدف معرفة خصوصيات الكفاءة الاشتقاقية لدى تلاميذنا و تبين إستراتيجيات التواصل المستعملة من أجل تجاوز أو تقادي الصعوبات في تركيب الكلمات.

الكلمات المفتاحية : الكفاءة الاشتقاقية - قواعد تركيب الكلمات - الاشتقاق الاسمي- إستراتيجيات التواصل.

Si une grande partie des unités lexicales d'une langue sont construites suite à des opérations de composition ou de dérivation (Corbin, 1987, p ?), apprendre et enseigner les règles de construction de mots en classe du fle ne peuvent être que primordiaux pour développer la compétence lexicale de nos apprenants.

Ainsi, G. Lüdi postule, au sein de la compétence linguistique de l'individu, une sous compétence lexicale double

« composée d'une part de liste de mots dans une mémoire lexicale et d'autre part de règles lexicales. Ces dernières servent non seulement à rendre transparentes les unités construites, mais aussi et surtout à produire et comprendre des unités soit entièrement inédites, soit inconnues par un locuteur-auditeur particulier. » (Lüdi, 1993 : 12).

A son tour, D. Corbin parle de « *compétence dérivationnelle* » (ibid. 1987) pour désigner la capacité de l'individu à former des mots nouveaux à partir de mots déjà existants en appliquant des règles de construction de mots (dorénavant RCM).

Au cours de son acquisition du vocabulaire de la langue cible, l'apprenant découvre de plus en plus de régularités et formule des hypothèses sur les principes de construction de mots (Giacobe, 1992, p. 32). En d'autres termes, les connaissances des RCM résultent d'un travail cognitif de la part de l'apprenant. Cela a amené G. Lüdi à considérer que les RCM « font partie de l'interlangue, [...] et peuvent comporter certains transferts de l'une ou autres langues déjà connues par l'apprenant » (op.cit. 1993 : 13). Aussi, s'avère-t-il nécessaire de décrire les connaissances sur les RCM intériorisées par nos apprenants afin d'améliorer, dans un contexte scolaire, leur compétence dérivationnelle et par là lexicale. En effet, nombre d'erreurs commises au niveau de la suffixation nominale peuvent être repérées dans les copies de réponses de nos élèves. Nous en citons à titre d'exemple : *réussissement au lieu réussite, *explosion au lieu d'explosion, ou encore, *délinquité au lieu de délinquance.

Nous nous sommes concentré, dans notre étude, sur la suffixation nominale. Ce procédé de dérivation est considéré comme le plus fécond dans la formation lexicale en français (Huot, 2001 : 52). Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse des erreurs commises au niveau de la suffixation nominale par des élèves inscrits en 3^{ème} année secondaire au lycée Bouchrit Zerrouk de Médéa. Nous avons voulu, par ce choix du public, diagnostiquer l'état d'interlangue de nos élèves après 09 heures d'enseignement du français. Cette analyse des erreurs devrait nous permettre de décrire leur compétence dérivationnelle et de repérer les stratégies de communication mises en œuvre par nos informateurs en actualisant cette compétence dans le discours (performance)¹.

1. Postulat de la recherche

Nous sommes parti du postulat que des apprenants algériens ayant appris le français en milieu scolaire, et vivant dans des contextes socio-culturels similaires, développent au cours de leur 3^{ème} année secondaire une compétence dérivationnelle similaire et que dans cette compétence plusieurs stratégies de communication peuvent interagir.

Les connaissances sur les RCM peuvent être étudiées aussi bien en production qu'en compréhension ; de même qu'elles peuvent être appréhendées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans le cadre de cette recherche, la compétence dérivationnelle, est visée, d'une part, sous l'angle de la production car, selon nous, celle-ci mobilise

davantage l'activité cognitive à travers ses facettes créative et stratégique². Et d'autre part, sous l'angle de l'écrit qui fournit un terrain d'investigation plus fertile si l'on s'attache à l'étude de la compétence dérivationnelle. Ceci est confirmé par le fait que les apprenants n'exploitent que prudemment ou pas du tout leur compétence lexicale créative dans les situations de communication orale auxquelles ils sont confrontés. Ils préfèrent, en conséquence, s'appuyer sur l'emploi de mots mémorisés ou pratiquer des stratégies d'évitement³.

2. Hypothèses

Trois hypothèses sont sous-jacentes à notre réflexion :

- Les apprenants ont intériorisé des règles lexicales qui leur permettent de construire, à partir de bases lexicales et d'affixes, des unités lexicales qui sont possibles d'après les critères de l'interlangue, mais différentes de celles attestées en français, soit au niveau des RCM fondamentales, soit au niveau des règles mineures ou du composant conventionnel. Nous supposons que la distance entre les unités lexicales possibles⁴ et celles attestées dans le lexique conventionnel du français est la source principale des erreurs. Par conséquent, les apprenants produiraient des formes lexicales erronées plus par ignorance des unités lexicales attestées que par l'application des RCM.
- La pauvreté du vocabulaire des apprenants entraîne une connaissance insuffisante, d'une part, de toute la gamme des RCM, et d'autre part, des valeurs des suffixes en employant l'un pour l'autre. Nous pensons donc que le problème des apprenants réside dans le fait qu'ils doivent combiner deux opérations opposées :
 - a) Extraire d'un ensemble limité d'unités construites l'ensemble des RCM sous-jacentes à la formation des unités lexicales construites en français.
 - b) Connaître les valeurs des suffixes ainsi que les limites de la portée des règles, limites déterminées par le lexique conventionnel avec toutes ses irrégularités.
- Pour surmonter les difficultés rencontrées au niveau des opérations de construction de mots, les apprenants emploient des stratégies de communication comme la formulation de mots possibles et le bricolage lexical, c'est-à-dire « la forge ad-hoc de «mots» idiosyncrasiques, souvent à partir de matériaux lexicaux très approximativement mémorisés, et de construction de mots sur la base de l'état transitoire de leur interlangue » (Lüdi, 1994 : 117) et la formulation transcodique. Nous pensons que la proportion des unités construites à la base de l'interlangue diminue au fur et à mesure que la compétence des apprenants se développe et qu'un nombre considérable d'erreurs s'explique au niveau de la performance, c'est-à-dire, par les stratégies de communication.

3. Quels modèles à appliquer ?

3.1. Modèle didactique : le réseau d'interrelations entre GD, GP et GA

La compétence dérivationnelle développée par les apprenants peut être décrite en termes de grammaire d'apprentissage. Celle-ci étant fonction de deux autres types de grammaires : grammaire de référence et grammaire d'enseignement. La relation qu'on peut établir entre ces trois grammaires a été explicitée par Besse et Porquier à travers le réseau d'interrelations entre *grammaires descriptives*

(GD), *grammaires pédagogiques* (GP) et *grammaires d'apprentissage* (GA) (Besse et Porquier, 1984, p.). L'avantage de ce réseau est qu'il inscrit la problématique de l'interlangue dans son cadre didactique. Selon ce réseau d'interrelations :

- Les GA informent et structurent les GP et fournissent indirectement des informations aux GD.
- Les GD fournissent directement des descriptions et des cadres d'analyse aux recherches sur les GA.

En inscrivant notre problématique de recherche dans ce réseau d'interrelations, la démarche adoptée a été la suivante :

- Décrire la GA des apprenants investigués constituée par les RCM intériorisées et ce, en adoptant un modèle de GD à savoir : le modèle dérivationnel de Danielle Corbin.

3.2. Modèle linguistique : Le modèle dérivationnel de D. Corbin⁵

Pour analyser les erreurs commises par les apprenants en exploitant de façon créative leur compétence dérivationnelle, nous avons recouru au modèle de dérivation élaborée par D. Corbin (1987). Ce modèle est nourri d'une conception générativiste qui postule l'existence d'une compétence dérivationnelle chez l'individu lui permettant de produire et de comprendre des mots construits.

Au contraire des modèles dérivationnels dits « dissociatifs », le modèle élaboré par Corbin est associatif dans la mesure où il préconise que « le sens d'un mot construit est construit en même temps que sa structure morphologique, et compositionnellement par rapport à celle-ci. » (Corbin, 1987 : 09). Cette vision liant le sens à la structure nous a permis d'appréhender les mots construits produits par les apprenants en faisant référence à leurs significations à partir du contexte dans lequel ils apparaissent.

Dans ce modèle, D. Corbin distingue entre :

- Le lexique de base : lexèmes opaques avec leurs allomorphes ou doublets comme anxieux/anxios- ainsi que des affixes comme -ité.
- Un ensemble de RCM qui génèrent des mots possibles entièrement transparents, c'est-à-dire, réguliers aussi bien sur le plan de la forme que sur celui de la signification.
- Un composant « conventionnel » qui explique les différences entre les mots possibles et les mots réellement attestés.

4. Protocole expérimental et résultats obtenus⁶

Notre protocole expérimental s'est appuyé sur un corpus de copies de réponses d'examens de fin d'année scolaire 2007/2008. Pour ce faire, nous avons recueilli les travaux de 52 élèves inscrits en 3^{ème} année au lycée Bouchrit Zerrouk à Médéa. Notre corpus était formé de 98 copies de réponses à des examens semestriels ainsi que de devoirs de maison. Les tâches des apprenants étaient de formuler des réponses à des questions ouvertes et de composer de brèves dissertations et des résumés.

Nous avons opté pour un corpus de productions libres contenant des données intentionnelles, c'est-à-dire des données non orientées vers le point de

langue constituant l'objet d'investigation. Ce type de données a l'avantage de permettre de saisir les constructions lexicales des apprenants en dehors de toute consigne pouvant influencer négativement l'état de leur interlangue en général et la compétence dérivationnelle en particulier⁷.

A partir des productions libres (réponses à des questions ouvertes, résumés, brèves dissertations), nous avons procédé au repérage des noms dérivés par suffixation nominale qu'ils soient attestés ou pas. Cela nous a permis d'avoir en vue l'appareil des RCM employées par nos informateurs dans la mesure où la mise oeuvre de celles-ci peut donner naissance aussi bien à des unités possibles qu'à des unités attestées.

Classés selon la base de dérivation (verbe, adjectif, nom), les suffixes employés ainsi que les règles employées ont été soumis à une analyse des erreurs tout en nous interrogeant sur leur signification en vue de la reconstruction de la compétence dérivationnelle des apprenants investigués. En nous concentrant sur les noms construits produits par suffixation nominale, nous avons repéré 312 noms dérivés dont les taux d'emploi s'articulent comme suit :

Nombre total des noms dérivés	Classement selon la base de dérivation	Nombre	Taux (valeur approximative)
312	Noms dérivés à partir d'une base verbale	178	57 %
	Noms dérivés à partir d'une base adjectivale	85	27,2 %
	Noms dérivés à partir d'une base nominale	49	15,7 %

L'examen du tableau précédent montre que les apprenants forment la majorité des noms du français à partir d'une base verbale. Cela peut être expliqué par la disponibilité des suffixes nominalisateurs du verbe (-ion, -age, -ment, etc.). En effet, ces suffixes jouissent d'un rendement très élevé par rapport aux autres types de suffixes (suffixes nominalisateurs du nom, ou de l'adjectif).

Bien que nous ayons fait l'inventaire de l'ensemble des noms dérivés construits, ce sont les erreurs systématiques qui nous serviront de point de départ dans notre description de la compétence dérivationnelle des apprenants investigués. Nous avons, donc, repéré 87 noms construits de façon erronée soit un pourcentage de (29 %) de l'ensemble des noms dérivés construits par nos informateurs.

Une première comparaison entre notre corpus (y compris les formes correctement employées) et les descriptions de la dérivation nominale en français confirme notre attente selon laquelle les apprenants ne disposent pas de l'ensemble des règles pour construire des mots. De plus, le choix des RCM employés n'est pas individuel mais typique pour l'ensemble des apprenants investigués.

Le tableau, qui suit, montre la fréquence des suffixes employés par les apprenants investigués ainsi que les règles de formation pour chaque type de suffixation nominale:

Type de suffixation nominale	Suffixes employés	Exemples	RCM
Suffixation nominale à base verbale ⁸	- ment (58%) nom d' - ion (35%) action - eur (80%) nom d'agent--- aire (12%)	Réussissement* Explosion* Directeur, joueur, gardeur*	- X verbe + (-ment ou -ion) suffixe] = Nom d'action ou de résultat. - X verbe + (-eur ou -aire) suffixe] = Nom d'agent
Suffixation nominale à base adjectivale	- ité (65%) - esse (20%) - ance/ence (07%)	- fraternité, pauvreté* - jeunesse, franchise* - violence	[X adj + - X adjectif + (-ité, -esse, -ance/ence) suffixe] = Nom de propriété, d'agent ou de qualité
Suffixation nominale à base nominale ⁹	- ien (60%) - iste, eux/euse	- mécanicien, russe* - juriste, vendeuse	- [X Nom + (-ien ou -iste) suffixe] = Nom porteur d'une propriété dans le sens du lexème de base.

5. Discussion

Dans l'élaboration de ce travail de recherche, nous sommes parti de l'idée selon laquelle le développement de la compétence dérivationnelle, chez l'apprenant, consiste à découvrir de plus en plus de régularités. De plus, la connaissance des règles de construction de mots résulte d'un travail cognitif de la part de l'apprenant.

D'autre part, les résultats obtenus contribuent à vérifier notre l'hypothèse selon laquelle le problème des apprenants des apprenants réside dans la combinaison de deux tâches : d'une part, extraire d'un nombre limité de formes construites les règles de construction de mots sous-jacentes en vue d'arpenter l'espace des mots possibles, et d'autre part, connaître les limites de la portée des règles, limites déterminées par le lexique conventionnel.

L'examen du lexique construit montre que nombre de mots sont irréguliers, c'est-à-dire ne sont explicables que par des règles secondaires ou des idiosyncrasies. Cela restreint sérieusement la créativité des apprenants qui produisent des erreurs plus par ignorance des limites de la portée des règles que par l'application des règles de construction de mots.

5.1. Caractéristiques de la compétence dérivationnelle

- Un certain nombre de règles lexicales fondamentales sont familières à la majorité des apprenants, et particulièrement celles permettant de former des noms d'action : [V + -ment, -ion, -age], des noms d'agent : [V + -eur] et des noms de propriété : [Adj. + -ité, -esse, ance/ence]. Cela est confirmé par la formation de noms dérivés de façon grammaticale mais à partir de bases inexistantes.
- L'emploi arbitraire des suffixes dans des formations erronées indique que les distributions des régularités ne sont pas connues par les apprenants et que ces derniers se basent, en conséquence, sur la mémorisation des mots entiers.
- Une grande dispersion, dans les formations des apprenants, caractérise :

- a) L'application des règles d'allomorphie concernant les bases dérivationnelles.
- b) Les distributions en fonction desquelles sont organisées les allomorphes des suffixes.
- c) L'application des règles mineures postérieures aux RCM telles que l'emploi des segments morphologiques parasites.

5.2. Les stratégies de communication mises en œuvre

La formation des mots possibles et le bricolage lexical, c'est-à-dire la forge de mots construits sur l'état momentané de l'interlangue, constituent les stratégies les plus employées par les apprenants. Ces stratégies ont l'avantage, d'une part, de former des mots construits dont le sens prédictible peut être calculé par l'enseignant (ou le locuteur natif dans une situation exolingue), et d'autre part, de produire un mot construit attesté en français même s'il est encore inconnu par l'apprenant. En termes de stratégies de communication, nous pouvons ranger les stratégies mises en œuvre par les apprenants investigués dans deux grandes catégories¹⁰ :

a) Des stratégies d'évitement

Les apprenants n'exploitent pas suffisamment la capacité du français à former des mots nouveaux à partir de mots déjà existants. Ceci est confirmé par le nombre de noms dérivés formés de façon créative qui ne représentent que 29 % du total des noms construits. Cette absence de créativité est imputable à la peur des apprenants de commettre des erreurs et qui préfèrent, dès lors, employer soit des mots complètement mémorisés, soit éviter la construction syntaxique qui exige de procéder à une nominalisation par suffixation.

b) Des stratégies de compensation

Ce type de stratégies vise à compenser ou à combler le déficit dans la connaissance lexicale de l'apprenant. Ce dernier, dans le souci d'exprimer son message, recourt à des stratégies de compensation exprimées, dans le cadre de notre recherche, par la formation de mots possibles et de bricolage lexical. La stratégie de formation de mots possibles semble donner naissance à la majorité des noms dérivés construits de façon créative par les apprenants investigués ; en effet, ce type de stratégies est représenté par les constructions dans lesquelles nous avons repéré des régularités explicables par le modèle de D. Corbin. Nous citons ici le cas d'emploi des règles fondamentales donnant naissance à des mots possibles mais non attestés : *nettoyement (nettoyage), *franchise (franchise).

Au terme de cette analyse, nous pensons que de nombreuses erreurs s'expliquent par une pluralité de causes et que vouloir attribuer chaque formation erronée à une seule cause serait sans issue dans le cadre des descriptions de l'interlangue.

Conclusion

Cette analyse des erreurs constitue, pour nous, un tremplin sur lequel va s'appuyer une didactique de la morphologie dérivationnelle dont nous envisageons de verser le contenu dans le secondaire algérien et dans laquelle vont s'inscrire nos contributions ultérieures. Nous ne sommes pas en mesure de préciser comment cette proposition va être exploitée à travers les trois niveaux

du secondaire car ceci demande une étude du terrain pédagogique de ce palier (programmes officiels, manuels, compétences visées, etc.).

La volonté de didactiser une morphologie dérivationnelle du français tire sa nécessité non pas seulement des erreurs auxquelles il faut remédier, mais aussi et surtout du nombre réduit des mots construits employés par les apprenants investigués par rapport à la place considérable qu'occupe le lexique construit en français.

Plusieurs interrogations peuvent être soulevées quant à l'exploitation de la compétence dérivationnelle créative, ses avantages et ses limites : faut-il encourager les élèves à exploiter leur compétence créative en matière du lexique construit ou devons-nous, en tant qu'enseignants, restreindre cette compétence créative car ne respectant par les limites du lexique conventionnel du français ?

Notes

¹ D. Gaonac'h note que les stratégies de communication permettent non seulement d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défailants, mais aussi elles jouent un rôle sur le plan des acquisitions :

« - elles visent à maintenir un niveau suffisant d'interaction, ce qui constitue une occasion d'apprendre ;
- elles sont l'occasion de tester des équivalences, des proximités, des analogies au sein de la langue-cible. » (Gaonac'h, 1987 : 181)

² La compréhension serait moins stimulante de par son caractère passif si elle n'est pas suivie d'une activité de production.

³ Cet état de fait a été observé chez étudiants de 1^{ère} année de licence de français à l'université de Médéa dans le cadre des contrôles continus ou des examens de l'expression orale.

⁴ Dans la terminologie de D. Corbin (1987)

⁵ Les travaux de Danielle Corbin se sont frayé un chemin parmi plusieurs recherches sur la morphologie. Ils se démarquent des recherches ayant pour base une conception structuraliste (Debaty-Luca, T. 1986), (Laca, B. 1986).

⁶ Nous nous sommes inspiré, dans l'élaboration du protocole expérimental, d'une recherche menée dans le cadre d'un projet sur l'acquisition du français langue seconde en milieu scolaire à la section de linguistique française de l'Institut des langues et littératures romanes de l'Université de Bâle en Suisse, site www.romsem.unibas.ch (consulté en Décembre 2007)

⁷ Le choix d'un tel corpus vient de la nécessité d'éviter de travailler sur des données provoquées. Celles-ci pourraient résulter des exercices formels dont la consigne porterait sur une formation lexicale par dérivation. Dans ce cas, les élèves corrigeraient machinalement ces exercices en employant à tort et à travers les suffixes nominaux ce qui ne reflèterait pas les connaissances intériorisées par les apprenants concernant les règles de construction de mots.

⁸ Mais sans que les apprenants ne distinguent entre l'action elle-même et le résultat de l'action.

⁹ La dérivation nominale à partir d'un nom est moins fréquente et plus hétérogène. Danielle Corbin l'explique par le fait que les significations de ces noms sont moins transparents, et donc moins prédictibles (citée par Lüdi, 1993).

¹⁰ Nombreuses sont les classifications des stratégies de communication élaborées par les chercheurs (C. Faerch et G. Kasper, 1983, P. Bange, 1992, cités par Tijani, M. J. 2006). Les stratégies repérées dans notre recherche sont relatives à la compétence lexicale et puisées des deux classifications citées.

Bibliographie

- Besse, H. et Porquier, R. (rééd.) 1991. *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Credif-Hatier, Coll. « L.A.L », (1^{ère} pub. 1984).
- Corbin, D. 1987. *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen : Niemeyer. (Réimpression aux presses universitaires de Lille 1991).
- Debaty-Luca, T. 1986. *Théorie fonctionnelle de la suffixation*. Paris : Nathan.
- Gaonac'h, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Credif-Hatier.
- Giaccobe, J. 1992. *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : CNRS éd.
- Huot, H. 2001. *Morphologie, forme et sens des mots du français*. Paris : Armand Colin.
- Laca, B. 1986. *La formation des mots en tant que grammaire du lexique*. Paris : Nathan.
- Lüdi, G. 1993. « Apprendre à construire des mots : la suffixation nominale chez des apprenants germanophones du français ». In *Travaux de linguistique de Bâle* 01, pp. 12-25.
- Lüdi, G. 1994. « Dénomination médiata et bricolage lexical en situation exolingue ». In *Aile* n° 03, pp. 115-146.
- Tijani, M. J. 2006. *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*. Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté.