

LA CRÉATIVITÉ LEXICALE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE. LE DÉCODAGE DES HAPAX COMME EXERCICE DE MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

JANA ALTMANOVA¹

ABSTRACT. *Lexical Creativity and the Teaching of FFL. Decoding Hapax Legomena as a Motivational Task in Vocabulary Learning.* The analysis presented in this article comes from teaching experience gained during a course in morphology and lexical semantics designed for second year Italian-speaking students. One of the course objectives is to advance the students' knowledge of French derivational and compositional morphology in order to facilitate vocabulary learning by advanced students (A2-B1). As we shall try to demonstrate, neology and lexical creativity employed in the context of language learning can, despite their variable status, stimulate vocabulary learning and thus facilitate memorisation and the integration of the main formation rules in the creative process, since a non-native learner uses, broadly speaking, the same learning strategies as a native child in his/her early years. By analysing a corpus of hapax neologisms invented by children and by French students and uploaded on the *Robert Junior* platform, the Italian-speaking learners were able to measure their morpho-semantic competence by composing and decomposing these neologisms in a "dynamic" way, that is by thinking of the words not only as complete units in the form of final products, but also in an analytic way, as the result of a combinatory morphological process.²

Keywords: *neologisms, vocabulary, learning, hapax, lexical creativity.*

REZUMAT. *Creativitatea lexicală în didactica FLS. Decodarea hapaxurilor ca exercițiu motivațional de însușire a vocabularului.* Analiza prezentată în acest articol se inspiră din experiența didactică obținută în cadrul unui curs de morfologie și semantică lexicală adresat studenților italofooni la nivelul anului doi al programului de licență. Unul dintre obiectivele cursului constă în aprofundarea morfologiei derivaționale și compoziționale în limba franceză, cu scopul de a facilita însușirea vocabularului de către studenții de la nivel avansat (A2-B1). Așa cum vom încerca să demonstrăm, în ciuda statutului lor variabil, neologia și creativitatea lexicală folosite în contextul învățării unei limbi pot

¹ Università degli studi di Napoli « L'Orientale », janaltman@hotmail.it.

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

stimula însușirea lexicului și facilita, astfel, memorizarea și integrarea principalelor procedee de formare în procesul creativ, în condițiile în care un vorbitor non-nativ utilizează, în linii mari, aceleași strategii de învățare ca un copil nativ în primii ani de viață. În urma analizei unui corpus de neologisme hapax inventate de către copii și elevi francezi și înregistrate pe platforma *Robert Junior*, studenții italofooni și-au putut evalua competențele morfo-semantice prin compunerea și descompunerea neologismelor într-o manieră „dinamică”, observând cuvintele nu doar în integralitatea lor, sub formă de produs final, ci și într-o manieră analitică, ca rezultat al unui proces morfologic combinatoriu.

Cuvinte cheie: neologisme, vocabular, învățare, hapax, creativitate lexicală.

1. Introduction

La réflexion présentée dans cet article est issue d'une expérience didactique menée dans le cadre d'un cours en morphologie et sémantique lexicale s'adressant aux étudiants universitaires italophones en deuxième année de licence³. L'un des objectifs du cours consiste à approfondir la morphologie dérivationnelle et compositionnelle afin de faciliter l'apprentissage du vocabulaire de la part de l'apprenant du niveau avancé (A2-B1). L'explication des procédés de formation de mots a été faite à travers les formations lexicales les plus récentes afin de rapprocher les étudiants de la réalité actuelle de la langue française. Nous estimons en effet que la néologie et la créativité lexicale employées dans le contexte de l'apprentissage linguistique peuvent, malgré leur statut flottant, stimuler l'apprentissage du lexique et faciliter ainsi la mémorisation et l'intégration des principaux procédés de formation dans le processus créatif (CELOTTI 2015). Elle peut ainsi aider l'apprenant de FLE à abattre les barrières affectives vis-à-vis de la langue d'étude, en l'incitant à composer de nouveaux mots et surtout à les décomposer de façon « dynamique », c'est-à-dire en prévoyant la possibilité de percevoir les mots non seulement dans leur intégrité, sous la forme de produit final, mais aussi de façon analytique, en tant que résultat d'un processus morphologique combinatoire (PRUVOST, SABLAYROLLES 2003). Il nous a paru intéressant d'analyser ce type de compétences à travers la reconnaissance de nouvelles formations lexicales de la part des apprenants italophones de FLE auxquels nous avons soumis une liste d'hapax en français créés par des enfants natifs. Nous avons voulu analyser leur capacité à décoder ces créations linguistiques inédites, leur activité mentale ainsi que leurs

³ À l'Université de Naples « L'Orientale ».

compétences en morphe-sémantique du français. L'exercice de reconnaissance des hapax, formations inexistantes quoique construites selon les règles morphosémantiques du français, est suivi d'un véritable approfondissement lexical concernant l'expression correspondante et/ou synonymique en langue française et ses utilisations en contexte (CALAQUE, DAVID 2004). Les relations de polysémie, de synonymie, d'antonymie et tout le lexique rattaché au lexème principal sont également exploités.

2. Apprentissage du lexique et créativité lexicale

Dans l'optique d'un certain pragmatisme didactique, la connaissance du vocabulaire apparaît plus performante que la connaissance de la grammaire. Avec les mots, un apprenant parvient tout de suite à communiquer, alors que la connaissance seule de la conjugaison ou de la déclinaison ne lui permet pas facilement de « se débrouiller ». Ce constat est à la base de la plupart des méthodes pragmatiques du français facile liées à la *lexical approach* (LEWIS 1993). Si cela peut être considéré comme vrai, dans un enseignement dont l'objectif est de transmettre une compétence linguistique et de former les esprits dans une autre langue, l'enseignement du lexique doit nécessairement être encadré dans un programme didactique représentant un système plus élargi. Les mots sont en effet des constructions de concepts, du « prêt-à-penser », comme l'affirme Picoche (2013), qui véhiculent un mode de « penser », en l'occurrence, une façon de « penser » française (*idem*). La langue « est plus qu'une interface grâce à laquelle notre pensée entre en contact avec le monde extérieur, la langue est l'un des moteurs mêmes de la pensée » (KRÄMER 2013 : 2). Dans ce sens, les néologismes, en tant que phénomènes énonciatifs et pragmatiques, peuvent représenter des « réalisations de potentialités du système morphologique (une forme virtuelle, un mot possible, non attesté conventionnellement, est soudain actualisé) » (PRUVOST, SABLAYROLLES 2003 : 59). Nous nous situons ici dans une optique procédurale, où les opérations liées au passage de la pensée à la parole sont inscrites dans le temps (ANDRÉ 1992). En effet, « les opérateurs-outils sont [...] des unités grammaticales et lexicales qui conduisent à effectuer les opérations que le locuteur ou sujet parlant met en œuvre pour exprimer sa pensée. De la langue au discours, il y a donc, lorsqu'il s'agit de mots grammaticaux, passage du cinétique au statique » (DESCLÉS 2008 : 155).

Dans cette perspective guillaumienne, à toute « parole-idée » correspondent de multiples « paroles effectives » (GUILLAUME 1987), car celles-ci varient en fonction du contexte, du parlant et de toutes les variables pragmatiques. Or, c'est justement du concept de la « parole-idée » que nous nous sommes inspirée dans le travail préalable à l'exploitation des mots réalisés sous des formes « inédites » (des hapax, c'est-à-dire emploi unique) qui n'ont pas rencontré de

succès auprès des locuteurs. Il s'agit, dans notre cas, d'hapax conversationnels (PRUVOST, SABLAYROLLES 2003 : 60), en d'autres termes, de mots créés dans et par le discours qui pourraient exister, car conformes aux règles morpho-sémantiques du français, mais qui n'ont pas été lexicalisés. Cette catégorie de mots, que l'on pourrait définir de « potentiels », s'ajoute idéalement aux autres vocabulaires maîtrisés par l'apprenant : « des mots indispensables à toutes sortes de discours, des mots plus ou moins utiles dans diverses situations, des mots qu'on n'apprendra que sur le tas, selon l'occasion, et des mots de spécialité connus des seuls spécialistes, bref, beaucoup de mots que le plus cultivé des francophones n'emploiera jamais » (PICOCHE 2013 : 2). En outre, la capacité de forger de nouveaux mots de la part d'un apprenant de FLE, reflète une certaine compétence morpho-sémantique et une compétence de conceptualisation culturellement adéquate (ROCCHETTI 2012).

3. Analyse du corpus et opérations mémorielles de la pensée

Notre corpus de départ est constitué des néologismes-hapax inventés par des enfants et par des élèves français et enregistrés sur la plateforme du *Robert Junior* à l'occasion des 25 ans de ce dictionnaire⁴. Cette initiative qui prévoyait de partager un mot nouveau créé par les enfants a donné lieu à une édition unique du dictionnaire. Suite à une analyse morpho-sémantique de ces créations lexicales, nous avons subdivisé le corpus de 201 mots en quatre catégories de formation relevant toutes des matrices internes, à savoir a) les dérivés, b) les composés, en particulier les mots-valises, c) les onomatopées, d) autres. La dernière catégorie comprend toutes les autres formations lexicales et notamment les formations qui emploient plusieurs procédés. Celles-ci se sont révélées peu transparentes pour les apprenants du niveau A2-B1 et c'est la raison pour laquelle nous les avons écartées de notre analyse. Quant à l'emprunt, il n'a pas été pris en considération car il relève de la matrice externe avec laquelle les enfants sont peu en contact.

Il s'avère que non seulement ces quatre catégories sont les plus représentatives des formations issues du corpus en question, mais qu'elles représentent aussi des catégories significatives du point de vue cognitif et didactique. En d'autres termes, les formations *ex novo*, pourtant présentes dans

⁴ Une édition unique pour ses 25 ans: des contenus enrichis, les lettrines du dictionnaire dessinées par les enfants et une couverture d'exception! La version bimédia du N° 1 des dictionnaires scolaires permet, en plus de l'ouvrage papier, d'accéder au dictionnaire en ligne enrichi de contenus multimédias sons, vidéos...) pour une consultation ludique spécifiquement conçue pour les 7/11 ans. Recommandé par les enseignants, Le Robert Junior est le dictionnaire de référence pour réussir à l'école. Cf.: <https://jeu-25ans-robert-junior.lerobert.com/7-votez-pour-vos-mots-preferes-.htm>.

le corpus, ne constituent qu'une partie minimale de toutes les formations lexicales. La quasi totalité des créations sont fortement motivées du point de vue morpho-sémantique. Cette motivation est inscrite soit dans le matériau morpho-syntaxique (e.i. les dérivés) soit dans le matériau phonétique antécédent (e.i. les onomatopées) ; c'est pourquoi nous avons voulu l'exploiter sur le plan didactique, en tenant compte de la division traditionnelle des matrices morpho-sémantiques en matrices par construction et matrices par imitation et déformation (PRUVOST, SABLAYROLLES, 2003).

Nous insistons donc sur le concept de créativité lexicale sans suivre forcément le mirage de la lexicalisation, souvent réservé aux néologismes conceptuels, c'est-à-dire les néologismes créés « lorsqu'un locuteur a le sentiment que le stock de mots dont il dispose à un moment donné ne lui fournit pas le terme adéquat à son propos » (LEHMANN, MARTIN-BERTHET 2008 : 137). Nous nous situons donc dans une optique procédurale, où toute création néologique est poussée par une certaine utilité expressive, bien ou mal réussie, car aucun néologisme n'est « gratuit » (MATORE 1952). Celle-ci peut également être limitée au sentiment du sujet parlant ou aux conditions d'énonciation. Par exemple, dans le cas qui nous concerne, les conditions de production ne sont pas prototypiques. Le locuteur envisagé est un enfant et le destinataire visé un apprenant de FLE. Dans les deux cas, la compétence lexicale des locuteurs est en cours d'acquisition et les néologismes ne sont pas forcément le fruit d'une création entièrement assumée et consciente. Ils sont souvent la manifestation d'une compétence lexicale partielle exploitant quelques règles de construction et, plus en général, de tout type d'analogie caractérisant ce qu'on définit généralement comme interlangue (DUGAS, MOLINIER 1992).

Nous présenterons dans les paragraphes qui suivent les quatre catégories analysées. Pour chaque catégorie, nous avons extrait 15 mots en fonction de paramètres précis et nous les avons soumis aux apprenants.

a) *Les dérivés*

Nous avons extrait 15 dérivés du corpus dont 5 créés par préfixation, 5 par suffixation à base connue et 5 par suffixation à base inconnue. Nous avons proposé 10 exemples de suffixation car il s'agit du procédé le plus représenté dans le corpus. Pour avoir une idée plus précise de la nature des formations lexicales, nous proposons quelques exemples, tirés des lettres B, C et D, pour chaque catégorie grammaticale :

Substantifs :

- **bougitier* (fabricant de bougies); **bouillification* (changement d'état de l'eau qui s'agite en formant des bulles sous l'action de la chaleur); **brancheur* (chargeur de téléphone portable); **brillanteur* (caractère de

ce qui est brillant. Éclat, luisance); **campingueur*(personne qui fait du camping); **catastropheur* (personne qui ne cesse de faire des bêtises); **chausserie* (magasin où l'on vend des chaussures); **chaussurette* (chaussure de ville); **chuchotation* (action de chuchoter); **chuchotoir* (confessionnal); **cinémateur*(cinéaste);

Adjectifs :

- **brouillareux* (temps couvert avec du brouillard), **congéligé* (très froid)

Adverbes :

- **chutement* (doucement, sans faire de bruit); **confiamment* (avec confiance)

Verbes :

- **bicycler* (faire de la bicyclette); **bigoudiller* (mettre des bigoudis pour se friser les cheveux); **barasser* (mettre la table: le contraire de débarrasser); **bisouter* (faire de tendres bisous), **campinguer* (faire du camping); **carnavaler* (faire des blagues délirantes et inattendues); **confiancer* (faire confiance); **chantillonner* (fredonner une chanson); **charrasser* (carresser un chat), **chuter* (rester silencieux (de "chut")); **codebarrer* (scanner un code-barres); **colorir* (colorier), etc.,

Nous avons veillé à ce que toutes les catégories grammaticales soient représentées dans l'échantillon (verbes, adjectifs, adverbes, etc.) et que les mots soient soumis aux apprenants dans un ordre épars. Le test consiste dans l'identification du sens et dans le décodage des composants du mot dérivé. Nous vérifions ainsi si l'apprenant est capable d'effectuer un décodage morpho-sémantique, c'est-à-dire s'il est capable de faire une hypothèse sur le signifié du mot et de relever ainsi les composants du mot (e.i. *chausserie* dérivant de *chaussures* et *-erie*, suffixe utilisé pour former le nom d'un commerce associé à une activité professionnelle (TLFi)), que l'apprenant est censé associer à d'autres mots par analogie tels que *boucherie*, *boulangerie*, *pâtisserie*, *parfumerie*, etc. Les apprenants italo-phones ont ainsi réussi à décoder la plupart des dérivés soit 62 %, la dérivation représentant en effet pour eux un procédé de formation très familier. La dérivation s'est en outre révélée le procédé employé par les enfants natifs le plus productif, par l'exploitation de la signification des affixes. Parmi les affixes les plus fréquents, il y a *-dé/des*, *-eur* pour les substantifs et *-er* pour les verbes.

En règle générale, la création de dérivés a très souvent une fonction de condensation d'une expression ou d'une périphrase. Le plus souvent, le mode de formation du néologisme contribue à orienter son interprétation. La dérivation, en l'occurrence, confère au néologisme un sens compositionnel prédictible.

Cela vaut par exemple pour toutes les expressions verbales de *faire* + (de+art) substantif, telles que « faire du camping » qui, pour les enfants, devient **campinguer*, « faire de la bicyclette » synthétisé par **bicycler*, etc. Dans ce cas-là, la création du verbe semble être davantage légitimée par l'absence d'un verbe correspondant dans le lexique. Bien que nous ayons consacré une place majeure aux verbes, qui sont considérés dans la didactique du lexique comme « moteur de la mise en mots » (GERMAIN, PICOCHÉ 2013 : 22), ce constat est valable aussi pour les adjectifs et les adverbes: **brouillareux* synthétisant la périphrase « temps couvert avec du brouillard » ou **confiamment* proposé à la place de « avec confiance ». Ce type de créations lexicales qui comblent un vide dans le lexique français a été le plus facile à décoder par les apprenants italophones de FLE. Cela était dû, en l'occurrence, à la spécificité des mots bases tels que *camping* et *bicyclette* ou, dans d'autres cas, au contexte de la phrase. En effet, les innovations lexicales apparaissent souvent sous pression du contexte et du co-texte (GROSSMANN, PAVEAU, PETIT 2005), ce qui est d'autant plus vrai pour les productions des enfants dont les compétences lexicales sont encore limitées et qui ont besoin d'inventer des mots pour s'exprimer. La création d'un nouveau mot peut être due à la volonté de changer la catégorie grammaticale du mot disponible qui n'est pas appropriée au contexte discursif. Comme le pointent Pruvost et Sablayrolles « c'est sans doute parce qu'on a en tête les signifiants *diable*, *horrible* qu'on crée, par des dérivations régulières, l'adjectif *diablesque* et le nom *horribilité* pour s'adapter au contexte syntaxique » (2003 : 84). C'est bien ce processus-là qui est susceptible de se vérifier lors de la création des néologismes de la part des enfants.

Or, parmi les hapax créés par les enfants, il y a également des mots remplaçant des dénominations qui existent déjà en français. C'est par exemple le cas de **puniment* créé, à un moment donné, à la place de *punition* qui est méconnu des enfants ou dont ils ne se souviennent pas. Suivant l'analogie avec d'autres mots de la même classe, l'enfant préfère le suffixe masculin au suffixe féminin, ce qui représente un détail formel important, mais ne change en rien la fonctionnalité du suffixe qui est la même, c'est-à-dire « exprimer une action voire un processus ». Ce procédé témoigne de la capacité de l'enfant d'opérer un découpage métalinguistique que nous retrouverons également dans le cas de la composition. Il ne s'agit pas d'erreur, mais de la manifestation d'un raisonnement implicite de la part de l'apprenant qui, dans un processus dynamique, tend à dégager des règles à partir de ce qu'il entend et de ce qu'il lit. Cette faute confirmerait la théorie « constructiviste » de l'apprentissage

[...] selon laquelle on apprend non en accumulant des savoirs reçus, mais en construisant son savoir par une réorganisation des savoirs antérieurs
 – cette réorganisation consistant en une transformation des règles

antérieurement dégagées. Apprendre n'est jamais un acte passif, mais bel et bien, un travail de construction passant par une destruction et une restructuration. (Charmeux 2014 : 72).

Même dans le cas des apprenants de FLE, l'attitude vis-à-vis de l'erreur doit être positive. Le choix du corpus qui est un corpus de formes inédites, et donc erronées, découle de ce raisonnement. La situation d'apprentissage ne doit pas détruire la confiance que l'apprenant a dans son « pouvoir de faire fonctionner la langue » (CHARMEUX 2014 : 73). Dans ce sens, la forme néologique constitue le point de départ à partir duquel l'apprenant est encouragé à développer sa propre compétence lexicale.

b) *Les composés et les mots-valises*

Une autre catégorie de mots est représentée par les composés comme, par exemple, **codebarrer* (scanner un code-barres), **àcôtéposé* (se dit de deux lits installés côte-à-côte, et non superposés); **àtesouher* (Exemple : « J'ai atesouhé deux fois. »); **attend-bus* (abribus) ou *beaujoli* (se dit d'une chose *belle, jolie*). Cette catégorie est moins représentée dans le corpus, ce qui semble confirmer sa complexité morphosémantique qui est majeure pour un enfant. En effet, il n'est pas évident pour ce dernier de fusionner en un seul mot les signifiés de deux ou plusieurs mots. La création des composés, chez les enfants, semble être souvent due à un découpage syllabique erroné ou, encore, à un manque d'analyse morpho-sémantique, comme dans le cas de *àtesouher*. Dans ce même corpus, les mots-valises sont également représentés même si, du point de vue de la construction lexicale, il s'agit de structures encore plus complexes dans la mesure où deux ou plusieurs mots doivent être envisagés, réduits et amalgamés par la suite, comme dans le cas du verbe **correctifier*, amalgame entre *corriger* et *rectifier*.

Comme pour les dérivés, nous avons choisi 5 mots composés et 10 mots-valises pour notre test. Les apprenants devaient identifier les mots (jamais plus de deux) qui composaient le mot en question. Nous n'avons pas tenu compte des fautes d'orthographe. Malgré cela, les apprenants italophones n'ont deviné que 26% des mots-valises, bien qu'ils étaient censés connaître tous les mots employés dans les constructions des amalgames (RENNER 2006). En effet, ce procédé de formation n'est pas particulièrement représentatif de la langue italienne – même si les néologismes journalistiques récents créés sous l'impulsion de l'anglo-américain semblent tracer une autre tendance - alors qu'il est plus fréquent en anglais et en français (ALTMANOVA : 2009). Les schémas productifs des amalgames ne seront pas nécessairement les mêmes dans toutes les langues, comme le suppose Léturgie, « notamment du fait de la

structure accentuelle des unités lexicales ; la phonologie jouant [...] un rôle crucial dans la formation des amalgames» (LÉTURGIE: 101). En outre, s'il est vrai que les néologismes reproduisent des modèles existants, ceux-ci ne sont jamais définitifs et peuvent changer non seulement en fonction des langues mais aussi en fonction de la période historique.

Voici quelques exemples de mots-valises, parmi les plus transparents, répertoriés dans le corpus : **attaquiner* (attaquer pour s'amuser, de *attaquer* et *taquiner*) ; **béberceuse* (*berceuse* pour les *bébés*) ; **boulassier* (*boulangier-pâtissier*) ; **bouquiner* (lire au lit) ; **bouquinager* (prendre un bain... de lecture !) ; **camembourk* (fromage qui sent mauvais) ; **clownette* (femme clown) ; **cocacolique* (quelqu'un qui abuse de sa boisson préférée : le Coca) ; **courviter* (courir vite). L'analyse de ces nouvelles formations fait ressortir le sens compositionnel qui en est à la base et sert de déclencheur pour d'autres approfondissements d'ordre sémantique qui aboutissent à l'identification des mots existants plus pertinents. En d'autres termes, les apprenants après avoir saisi l'intention communicative des enfants, sont appelés à proposer des lexèmes plus adéquats disponibles dans le lexique français. Du point de vue pédagogique, notre intention était de focaliser l'attention des apprenants sur une tâche précise, à savoir remplacer les expressions erronées forgées par les enfants par des expressions existantes (là où elles sont disponibles) et leurs permutations synonymiques. Le cas échéant, l'approfondissement concernait la contextualisation des synonymes composant l'hapax (pour *attaquer* : agresser, assaillir, *combattre* fig. accuser, critiquer, dénigrer, etc ; pour *taquiner* : agacer, blaguer, chatouiller, etc.) et d'autres dérivés, que se soit à partir de la base (*clown* : clownesse - forme féminine lexicalisée de *clownette* qui est plus rare -, clownerie, clownesque ; *bouquin* : bouquinerie, bouquiniste, bouquiner) ou, par analogie, aux affixes (-*olique* : alcoolique). Comme le souligne Tollis,

[...] chaque morphème est ainsi tenu pour une entité franchement opérative dont l'emploi est toujours ponctuellement, circonstanciellement et partiellement (re)négociable – sans que pour autant il soit nécessaire de recourir à la notion de saisies. [...] Cela semble suggérer d'y faire de quelque manière intervenir un ou plusieurs *savoir-dire* parallèles et/ou sous-jacents, de l'ordre de la *compétence*, qui en sont le pendant pratique, largement marqué par des habitudes d'usage que le groupe suggère, dicte ou impose et avec lesquelles le locuteur a toujours à composer (Tollis 2008: 133-134).

En suivant ce postulat, les apprenants peuvent, enfin, découvrir des associations extralinguistiques (GALISSION 1991), qui favorisent la mémorisation du vocabulaire, par exemple pour le mot *courvite* dénommant un « oiseau

échassier des zones arides [...], coureur rapide » (*Dictionnaires Larousse*) ou pour *bouquiniste*, « revendeur de vieux livres » (*Dictionnaire Larousse*), en particulier sur les quais de la Seine.

c) *Les onomatopées*

Dans la troisième catégorie sont regroupés les mots issus d'onomatopées. Dans ce procédé de formation, c'est la face matérielle du signe, le signifiant, qui est exploitée. Voici quelques exemples trouvés dans notre corpus: **atchoumer* (éternuer, dérivant de *atchoum*); **bionguer* (sauter sur le lit en rigolant, en référence à l'onomatopée *bing bong*); **badamoumer* (tomber); *blablatifoler* (discuter joyeusement). Bien que les étudiants n'aient pas été très performants dans le décodage de l'échantillon de 15 mots-valises inventés par les enfants, ils se sont montrés intéressés par leur composante culturelle due à la forme de l'onomatopée et à leur aspect ludique (BEGIONI 2019). Cela nous a permis d'approfondir par la suite le lexique associé aux dérivés fantaisistes. *Blabla*, par exemple, devenu désormais une onomatopée internationale, est le synonyme, dans le langage familier, de *loghorrée*, à savoir « flux de paroles inutiles ou incohérentes, discours creux ». Sous sa forme tripartite, *blablabla*⁵, ou *bla-bla-bla*, il a été publicisé par le journaliste Paul Gordeaux dans les années 1920 pour exprimer le fait de parler pour ne rien dire. Suivant les méthodes attestées d'apprentissage du lexique, nous poursuivons, en collaboration avec les apprenants, l'exploitation de la synonymie de *blabla/blablabla*, en contextualisant les mots tels que *éloquence*, *bagou*, *bagout*, *bavardage*, *cancan*, *lalomanie*, *parlote*, *loquacité*, *verbomanie*, etc. pour nous rapprocher enfin des verbes. Si le verbe hapax forgé par les enfants, *blablatifoler*, n'existe pas, *blablater* est attesté dans *Larousse de langue française* depuis 1965 au sens de « bavarder », c'est-à-dire « parler sans fond, faire un discours captieux pour ébouir ». Nous utilisons cet exemple pour montrer la direction du travail didactique mis en place suite à l'administration du questionnaire, dont la fonction n'est que motivationnelle, car nous sommes convaincue, tout comme Germain et Picoche, que, « quel que soit le point de départ de la leçon, le choix d'un verbe sera toujours fondamental et de la plus grande importance, parce que c'est le moteur qui structure la phrase et permet aux noms de fonctionner » (Germain, Picoche 2013: 38). Le verbe *blablater*, synonyme de bavarder, permet en effet d'élargir le champ lexical à d'autres synonymes (*bavasser*, *causer*, *papoter*, etc.), dont chacun doit être contextualisé et réemployé par les apprenants-mêmes. Ce travail vise à développer « une conscience du fonctionnement de la langue et des mots » (GERMAIN, PICOCHÉ 2013: 47) et une plus grande autonomie dans l'apprentissage.

⁵ *Trésor de la langue française: ÉTYMOL. ET HIST.* – [1945 *blabla*, 1947 *blablabla* (d'apr. ESN.)]; 1949 *bla-bla-bla*, *supra* ex. 1; 1952 *bla-bla*, *supra* ex. 2. Onomatopée, peut-être en rapport avec *blaguer** « dire des propos ridicules ou des mensonges ».

Conclusion

Un apprenant non natif suit en grande partie les mêmes stratégies d'apprentissage qu'un enfant natif dans les premières années de sa vie. Il constitue de nouveaux mots en fonction de ses connaissances préalables (opérateurs) pour s'exprimer en exploitant les potentialités de la langue. De la même manière qu'un enfant francophone crée * *heureusité* à la place de *bonheur*, un étudiant italoophone forge * *beutesse* à la place de *beauté*. Dans les deux cas, on enregistre le recours à l'analogie: *heureusité* a été créé à partir de l'adjectif *heureux* qui représente le noyau sémantique et le suffixe *-ité* renvoyant à d'autres substantifs tels que *banalité*, *stupidité*, *activité*, alors que *beutesse* a été créé à partir du nom *beauté* et du suffixe *-esse* renvoyant à des substantifs féminins tels que *tristesse*, *sagesse*, etc.

Les procédés de formation qui sont généralement rares en français contemporain le sont moins dans le cas des créations produites par les enfants. Ceux-ci découpent les mots avec plus de facilité car ils sont moins conscients de la construction sémantique stratifiée dans le mot. Cette attitude, que tout apprenant de FLE partage, est ici valorisée en tant qu'instrument pédagogique et témoignage d'un usage authentique de la langue, car elle peut contribuer à le motiver dans son apprentissage du vocabulaire et le rapprocher du fonctionnement dynamique de la morphologie et de la sémantique du français.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTMANOVA, Jana, *Néologismes et créativité lexicale en français contemporain dans les dictionnaires français-italien*, Fasano, Schena, 2009.
- ANDRÉ, Jacob, *Temps et langage. Essai sur les structures du sujet parlant*, Paris, Colin, 1992.
- BEGIONI, Louis, «Typologie lexicale comparée des langues romanes : Les spécificités de la langue française et leur implication sur la cognition et la culture», *Langages* «Le lexique et ses implications : entre typologie, cognition et culture», n. 214, 2/2019, pp. 33-44.
- CALAQUE, Elisabeth et DAVID Jacques, *Didactique du lexique; Contextes, démarches, supports*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2004.
- CELOTTI, Nadine, *Mots et culture dans tous les sens. Initiation à la lexiculture pour italophones*, Turin, UTET, 2015.
- CHARMEUX, Eveline, *Enseigner le vocabulaire autrement*, Lyon, Editions de la Chronique sociale, 2014.
- DESCLÉS, Jean-Pierre, «Opérateurs et opérations constructives en linguistique», *Cahiers de praxématique*, n. 51, «Gustave Guillaume – Opérativité et discours – Le sujet parlant», p. 155-171.

- DUGAS, André, MOLINIER, Christina, *Langue française*, n. 96, «La productivité lexicale», décembre 1992, Paris, Larousse, 1992.
- GALISSON, Robert, *De la langue à la culture, par les mots*, Paris, CLE, 1991.
- GERMAIN, Bruno, PICOCHÉ, Jacqueline, *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue?* Paris, Nathan, coll. « Questions d'Enseignants » sous la dir. d'Alain Bentolila, 2013.
- GUILBERT, Louis, *La créativité lexicale*, coll. « Langue et langage », Paris, Larousse, 1975.
- GROSSMANN, François, PAVEAU, Anne-Marie, PETIT, Gérard, *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, 2005.
- GUILLAUME, Gustave, *Leçons de linguistique 1947-1948*, Québec : Presses de l'Université de Laval, et Presses universitaires de Lille, 1987.
- KRÄMER, Walter, «La langue maternelle, moteur de la créativité de la pensée », *Trivium*, n. 5, 2013, «La science pense en plusieurs langues », p. 1-4.
- LEHMANN, Alice, MARTIN-BERTHET, Françoise, *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, Paris, Nathan, 2008 (2006).
- LEWIS, Michael, *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove, UK, Language Teaching Publications, 1993.
- MATORÉ, Georges, « Le néologisme: naissance et diffusion », *Le français moderne*, n. 20, 152, p. 87-92.
- MORTUREUX, Marie-Françoise, *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, 2011 (2004).
- PICOCHÉ, Jacqueline, *Précis de lexicologie française : l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 46-47.
- PICOCHÉ, Jacqueline, *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, 1993.
- PICOCHÉ, Jacqueline, *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire: quelques principes d'enseignement à l'école*, Ressources pour l'école primaire, Éduscol, 2011.
- PRUVOST, Jean, SABLAYROLLES, Jean-François, *Les néologismes*, Paris, PUF «Que sais-je?», 2003.
- RENNER, Vincent, *Dépasser les désaccords : pour une approche prototypiste du concept d'amalgame lexical*, *Le Désaccord*, Publications de l'AMAES, pp.137-147, 2006. (halshs-00512302)
- ROCCHETTI, Alvaro, *Quelle sémantique en psychomécanique du langage ?*, in Louis Begioni et Christine Bracquenier (dir.), *Sémantique et lexicologie des langues d'Europe*, Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 45-59.
- TOLLIS, Francis, «La linguistique de Gustave Guillaume : de l'opérativité à la socio-opérativité ? », *Praxématique*, n. 51, 2008, p. 131-154.