

LE MOT, CRITIQUE THÉORIQUE ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Marie-Armelle CAMUSSI-NI

Résumé

En réponse à la question des voies ouvertes pour la linguistique, cet article se propose de mesurer en quoi l'examen d'un terme aussi usuel que le terme « mot » pourrait à la fois rendre compte de difficultés dans l'enseignement, du fait d'une conception conventionnelle incohérente, et en proposer la résolution. S'appuyant principalement sur les analyses de la théorie de la médiation, son objectif est de témoigner de son aspect heuristique pour la didactique du français langue maternelle et in fine de répondre à une interrogation récurrente : « Faut-il enseigner la grammaire ? ». Inutile, sans doute s'il s'agit d'imposer d'autorité de faux concepts, oui, sûrement, s'il s'agit de l'appuyer sur des analyses linguistiques solides. Inversement, la didactique de la langue peut contribuer à la linguistique et plus précisément à la glossologie en s'intéressant notamment aux analyses implicites (y compris celles considérées comme erronées) que les locuteurs-élèves effectuent eux-mêmes du langage.

Introduction

Dans la conscience linguistique des locuteurs francophones, le « mot » est un concept de la grammaire traditionnelle qui permet de « parler » du langage en s'appuyant sur sa segmentation à l'écrit et soutenu par la croyance qu'« un mot correspond à une idée ; une idée correspond à un mot ». Cependant, cette conception ne peut tenir que tant qu'elle est impensée, le concept de « mot » pouvant être qualifié d'évanescence tellement sa définition est à géométrie variable. De fait, les grammaires semblent en difficulté quand il s'agit de le définir, soit qu'elles choisissent d'atomiser la notion en le qualifiant de différentes façons pour rendre compte des critères divergents, comme la *Grammaire critique du français*¹ qui définit quatre mots, « graphique », « phonique », « sémantique » et « lexicographique », soit qu'elles posent une définition pour aboutir à une aporie comme la *Grammaire Méthodique du Français*² qui conclut sur l'existence de « mots indésirables » et d'un « mot prototypique » que serait le mot « table »

^a Maître de conférences en linguistique française au département Lettres de l'Université Rennes. Responsable des Licences 2 et 3 de Lettres, parcours Lettres Modernes et parcours Professorat des Ecoles. Membre du laboratoire CELLAM (EA3206). marie-armelle.camussi-ni@univ-rennes2.fr

¹ Wilmet, 2010, p. 44-51.

² Riegel *et al.*, 1994, p. 531-532.

soit qu'elles optent pour une définition minimaliste, purement graphique, comme *La Grammaire d'Aujourd'hui* : « Dans une langue telle que le français, il n'est possible de donner une définition à la fois simple et rigoureuse du mot qu'au niveau de la manifestation graphique, où le mot est le segment de discours compris entre deux espaces blancs »³ qui pour autant échoue à décrire tous les cas de figure puisque certaines réalisations écrites amalgameraient deux mots (c'est le cas de *au* ou de *du* qui amalgament respectivement *à le* et *de le*) quant à l'inverse, certains éléments graphiques séparés par des blancs seraient considérés comme un seul mot, car « composés », comme *fil de fer* ou *il a dormi*.

Aussi, les linguistes, depuis Saussure et la mise au jour du morphème, ont-ils montré la vacuité du concept de « mot », dont la segmentation ne recouvre aucune réalité orale, les ruptures de la chaîne sonore ne correspondant pas aux blancs entre les mots orthographiques, et dont l'analyse grammaticale ou sémantique dément un quelconque recoupement, autre qu'occasionnel, entre un mot et une unité minimale de signification, définition associée au morphème.

Cependant, au-delà de sa critique, le « mot » résiste dans l'usage que ce soit dans celui des linguistes qui ne l'ont pas totalement exclu de leurs concepts opérationnels ou que ce soit dans l'enseignement où il est omniprésent, parfois en concurrence avec des regroupements de mots aux contours variables. Dès lors, se posent des questions de cohérence aussi bien en linguistique qu'en didactique de la langue : quels effets sur les élèves et sur les enseignants peut bien avoir l'usage d'un concept flou ? Faut-il redéfinir le mot en cherchant à lui donner une cohérence proprement linguistique ? Sur quelles bases pourrait se faire cette définition et avec quelles conséquences sur la description du français ? Dans quelle mesure cette nouvelle définition du mot serait-elle capable de répondre à des difficultés repérées en didactique de la langue ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons choisi ici non pas de confronter toutes les tentatives pour rendre compte d'unités supérieures au morphème et leurs adaptations dans l'enseignement, ce qui dépasserait de beaucoup la taille de cet article, mais de repartir de la définition du « mot » de la théorie de la médiation telle qu'on la trouve, par exemple, dans les ouvrages de Bonnet & Barreau (1974), de Pergnier (1986) ou de Jongen (1993) pour en réinterroger les fondements, la mettre en regard avec des études rendant compte de l'intuition de locuteurs, question non dénuée d'intérêt en didactique de la langue, et tenter d'en mesurer l'intérêt pour répondre à certaines difficultés d'apprenants Français Langue Maternelle qu'analysent des travaux de chercheurs en didactique de la langue ou en psycholinguistique.

1 Critique du « mot »

1.1 L'incohérence des raisonnements : quand un « mot » est un « mot », point !

Dans l'usage commun qui en est fait, l'unité graphique impose au regard le « mot » comme une réalité inaliénable qu'il ne serait pas utile d'interroger. Or, le mot graphique se présente implicitement comme la coïncidence de critères qui en réalité ne concordent pas : « une unité

³ Arrivé *et al.*, 1986, p. 393.

autonome de sens représentée par les blancs de l'écrit ». De fait, ce qu'on appelle communément « mot » est le fruit de logiques implicites et contradictoires. Aucun critère ne semble lui correspondre tout à fait :

— Le mot est compris implicitement comme une unité de sens.

Depuis Saussure, la mise au jour du morphème, caractérisé comme unité minimale de signification, n'a pas contribué à une redéfinition du mot. En effet, si un mot peut correspondre à un morphème, comme *sans*, ou sembler y correspondre comme *Pars !*, il est, la plupart du temps, constitué de plusieurs morphèmes. Le mot « *partions* » inclut ainsi un lexème *part-*, un morphème *-i* de l'imparfait et un morphème *-ons* de la personne 4, mis au jour par les commutations respectives avec *voulions*, *partons* et *partiez*. Il n'est pas logique de conclure que *-ons* n'est pas un mot si *nous* ou *il* l'est. Or, c'est cet illogisme qu'implique la segmentation en mots graphiques du français.

— l'unité du mot serait imposée par la segmentation entre blancs graphiques.

La logique à l'œuvre dans la segmentation qui semble s'imposer comme une évidence est discutable puisque la comparaison entre les écritures des langues révèle des choix de segmentation différents⁴.

En outre, cette logique est contredite à l'intérieur même de la langue française qui admet d'une part quelques « mots » amalgamés comme *au* qui ne sépare pas *à* de l'article défini *le* et d'autre part des mots composés et des formes composées de mots qui n'en seraient pas moins « mots » bien que séparés par des blancs graphiques. C'est le cas de *parce que* dont la définition en tant que « mot » s'appuie sur la non-séparabilité des éléments. On ne peut pas en effet dire **parce et que*.

La non-séparabilité d'éléments graphiques séparés par des blancs n'est pourtant pas non plus un critère absolu de définition du « mot ». Car la forme composée du verbe apparaît comme séparable (*il a, depuis très longtemps, renoncé*), sans pour autant remettre en cause son statut de « mot » dans la mesure où l'on reconnaît dans cette forme composée un « mot » qui, variant, peut se présenter sous une autre forme non disjointe.

Ce dont la graphie ne rend pas compte pour ces formes composées, ce sont des questions en creux, *in absentia*, de variation pour le verbe, de désémantisation pour l'auxiliaire et pour certains éléments de mots composés ou encore d'unité sémantique de la référence.

De fait, si le mot graphique est difficile à légitimer, c'est qu'il semble, par sa segmentation, imposer une analyse de la langue. Or, l'écrit ne peut pas rendre compte de la réalité du langage comme l'explique Jongen, car :

« Si l'écriture toujours signale l'intégralité du langage – en ce sens qu'elle produit du pour-parler –, elle y réussit en n'en reproduisant qu'une partie – ainsi l'épaisseur de l'objet n'est pas

⁴ Jongen (1993, p. 70) en donne pour exemple le suédois et l'hébreu dont l'écriture ne sépare pas l'article défini du lexème.

Marie-Armelle CAMUSSI-NI

dans l'image (qui est bidimensionnelle), mais dans l'esprit du regard. »⁵

De fait, le quantitatif du « mot graphique » masque la distinction de niveaux qualitatifs comme le montre Pergnier à partir de l'exemple de *où* qui s'analyse aussi bien comme un phonème qu'un morphème, un mot qu'un syntagme ou un énoncé⁶.

De la même façon, l'écrit ne peut pas signaler les amalgames ou les absences significatives que met au jour une analyse par opposition. C'est ainsi qu'Urien parle d'« illusion d'optique » dans la façon dont le langage nous apparaît :

« Une partie des cas d'amalgame n'apparaît comme lacunaire que par une "illusion d'optique". Nous dans Nous venons n'apparaît amalgamer la personne et le mode que parce que celle-là est marquée par variation qualitative (Nous versus Vous) et celui-ci par variation quantitative : Nous versus -Ø, dite absence significative. Là encore il s'agit non plus de considérer positivement un matériau mais de voir que structurellement il peut, à la limite, faire valeur trois fois par accumulation des trois modes de matérialisation, par variation qualitative, par variation quantitative, et par disposition ».⁷

Si la valeur dans le langage est dans l'opposition plutôt que dans la réalisation sonore ou graphique, il apparaît bien vain de chercher à rendre visibles les mots par l'écriture.

« Les valeurs sémiologiques sont des réalités abstraites, dont l'identification fait appel, automatiquement chez le locuteur, et réflexivement chez l'analyste, à un raisonnement structural. Comme le dit R. Jongen (1993 : 82-83), il est capital de considérer non "le positif de surface (l'observable descriptible)", mais "la logique structurale constitutive du signe langagier". »⁸

La représentation du langage ferait ainsi toujours courir le risque d'une positivation, ce qui explique qu'une segmentation par morphèmes ne serait pas plus satisfaisante que la segmentation en mots. Sans doute faut-il reconnaître à la segmentation actuelle la fonction de rendre lisible ce qui serait sinon un continuum mais pas de l'analyser. Pour autant, faut-il renoncer définitivement au mot comme outil d'analyse ?

1.2 Pour un autre mot

1.2.1 Nécessité d'une unité morphologique

« Il faudrait chercher sur quoi se fonde la division en mots – car le mot, malgré la difficulté qu'on a à le définir, est une unité qui

⁵ *Ibid.*, p. 68-70.

⁶ Pergnier, 1986, p. 28-34.

⁷ Urien, 1999, p. 66.

⁸ *Ibid.*, p. 64.

Le mot, critique théorique et implications didactiques

s'impose à l'esprit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue »⁹

aurait déclaré, paradoxalement, Saussure.

Catach lui fait écho en soulignant l'aspect universel du mot :

« Le mot, comme équivalent d'une "realia" ou d'une notion, a toujours été depuis les origines considéré comme une "donnée naturelle" du langage. »¹⁰

De fait, il semble bien que la résistance qu'opère le « mot » dans les usages y compris ceux des linguistes marque la nécessité d'une unité morphologique. Ainsi Martinet confirme-t-il lui aussi ce paradoxe du mot en soulignant l'existence d'une solidarité des morphèmes par le sens :

« De façon générale, la tendance à ne pas séparer dans l'énoncé, les monèmes qui sont sentis comme étroitement liés par le sens est trop naturelle pour qu'on n'en trouve pas des traces dans toutes les langues. On sera donc très généralement tenté d'opérer avec une unité significative plus vaste que le monème et qu'on appellera "mot". »¹¹

En effet, l'analyse en morphèmes implique la prise en compte de leur agencement : comment établir une liste de commutation sans prendre en compte le contexte qui permet de commuter ?

Prenant acte d'un emploi toujours présent même si larvé en particulier dans la définition de la dérivation et des catégories de mots, y compris chez les linguistes qui l'ont évacué comme les fonctionnalistes et les structuralistes, certains théoriciens de la théorie de la médiation, comme Pergnier, s'interrogent : « Est-ce l'existence du mot qui pose problème ? Ne serait-ce pas plutôt sa délimitation ? »¹²

1.2.2 Principes de définition d'un autre mot

Pour Pergnier, à la suite de Gagnepain, l'énoncé ne serait pas une combinaison libre de morphèmes mais l'on pourrait reconnaître des solidarités dans la sélection (qui suppose une différenciation) et dans la combinaison (qui présuppose une délimitation) qui en organiserait la formation, ce qui conduirait à l'établissement d'unités qu'il choisit d'appeler « mots », considérant le terme « *scientifiquement vacant* » :

« Si l'unité, concernant le mot, ne peut se fonder sur l'unicité de constituants, elle ne peut se fonder que sur la solidarité. Cette solidarité doit être de deux ordres : solidarité morphologique

⁹ Saussure, 1971 [1916], p. 154.

¹⁰ Catach, 1998, p.12.

¹¹ Martinet, 1970, p. 117. Il préfère, en définitive, l'appellation « syntagme autonome » à « mot ».

¹² *Ibid.*, p. 52.

Marie-Armelle CAMUSSI-NI

(définition conjointe au sein d'une catégorie) et solidarité syntaxique (inséparabilité dans les énoncés). »¹³

Or, des solidarités fortes et à double sens lient certains morphèmes, leur coprésence étant rendue nécessaire et leur ordre fixe. Ainsi Pergnier justifie-t-il de l'association de plusieurs morphèmes dans le mot graphique par leur solidarité « qui interdit qu'on puisse les considérer comme des unités entrant librement dans la combinatoire syntagmatique » et par leur disposition :

« La solidarité d'apparition entre les listes de sèmes associés [chant- apparaît avec -ait ou -a, aucun des morphèmes ne peut apparaître seul] s'accompagne d'une fixité de l'ordre dans lequel ils apparaissent. Cet ordre est intangible : /chantera/ mais jamais /erachant/ ; /le/, /la/ mais jamais /el/ /al/. »¹⁴

Ce qui lui permet de conclure à la solidarité des éléments constituants le « mot graphique » :

« Si on considère que cette solidarité est suffisante pour en faire des unités syntagmatiques d'un niveau supérieur aux sèmes qui les constituent, on voit mal pourquoi on se priverait du nom de mot pour désigner ces unités. »¹⁵

Mais c'est pour reprendre cette démonstration en faveur de l'introduction d'autres morphèmes que ceux intégrés par le mot graphique. Le « mot » de cette nouvelle définition intégrerait donc plus de morphèmes que ceux rendus visibles dans le « mot graphique » et cela, en fonction de deux principes que nous reprenons ici : une interdépendance qui implique qu'ils seront obligatoirement énoncés ensemble et une disposition de ces morphèmes toujours respectée.

Se pose alors la question de la limite de ces « mots » puisqu'on peut reconnaître différentes solidarités dans un énoncé qui, opérant de proche en proche, peuvent conduire à reconnaître des configurations multiples et finalement insaisissables¹⁶. L'identification de mots au sens d'unités morphologiques implique de distinguer un minimum de la langue et donc de distinguer entre des solidarités qui mettent en jeu une sélection nécessaire et des solidarités plus lâches.

Pour en donner un exemple, dans l'énoncé *elle parle le javanais*, alors que la sélection de *elle* se fait simultanément avec celle de *parle* rendant compte de leur interdépendance, il n'en est pas de même des éléments *elle parle* et *le javanais* qui peuvent constituer des énoncés complets, autonomes dans le cadre de réponse à une question. Leur solidarité n'est donc pas du même type.

De même, la disposition ne respecte pas les mêmes règles de fixité entre ces éléments qu'entre les morphèmes solidaires, comme le

¹³ *Ibid.*, p. 53.

¹⁴ *Ibid.*, p. 56.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ En témoigne le foisonnement de regroupements de morphèmes de tous ordres dans les descriptions linguistiques et didactiques.

démontre Pergnier qui fait contraster : « *Les enfants jouent dans la cour/Dans la cour jouent les enfants/dans la cour, les enfants jouent/Les enfants dans la cour jouent, voire Jouent, dans la cour, les enfants* » avec « **Enfants les jouent dans rue la. *Enfants rues les la dans jouent.* »¹⁷ pour conclure :

« Indissociabilité des éléments et fixité de leur ordonnancement ne répondent-ils pas à la définition usuelle de l'unité ? »¹⁸

1.2.3 Définir un autre mot

Le « mot » dans sa nouvelle acception ne serait donc pas une « unité de sens » mais une « unité grammaticale de signification »¹⁹. Bonnet *et al.* le définissent comme « la plus petite unité sémiologique sur l'axe du texte (axe horizontal des combinaisons). Ce qui veut dire que je ne puis, en parlant, dire moins qu'un mot de même que je ne puis articuler moins d'un phonème »²⁰ ce qui est impliqué par la solidarité de ses éléments.

Ainsi, le mot trouve-t-il une définition, structurale, cette fois :

« Toute définition structurale est susceptible des deux analyses (analyse générative de segmentation et analyse taxinomique de classement), simultanées mais distinctes. Ainsi, la signification participe à la fois d'une définition négative oppositive de classement : analyse sémiologique en du sème, et d'une définition négative de segmentation : analyse sémiologique en du mot. »²¹

Ces principes d'analyse conduisent au repérage de schémas, de matrices de mots dont la solidarité des éléments spécifiques va de pair avec leur ordre fixé, correspondant essentiellement à deux modèles : le nom et le verbe²².

a) Le nom

Si on s'appuie sur le critère de solidarité pour poser les frontières d'un mot, il apparaît facilement que le déterminant en français n'est pas autonome et est, au contraire, étroitement associé au lexème, lui-même étant nécessairement précédé d'un déterminant. Quand ce n'est pas le cas, on peut poser la présence d'un déterminant zéro « qui acquiert une

¹⁷ *Ibid.*, p. 62.

¹⁸ *Ibid.*, p. 63.

¹⁹ Jongen, 1993, p 84.

²⁰ Bonnet *et al.*, 1974, p. 66. N'est-ce pas vers quoi tend également la définition du mot proposée par Catach ? « C'est la *plus petite unité autonome* qui puisse constituer à elle seule une "phrase". Comprise non, ce que nous faisons trop souvent aujourd'hui, comme un simple ensemble vide "Majuscule-point", mais comme une véritable *partie du discours*, une *unité de sens*, ce qui était la définition des Anciens. » Catach, 1998, p. 12.

²¹ Jongen, 1993, p. 83.

²² Nous avons exclu de cette présentation l'adverbe que nous analysons comme une unité nominale qu'on peut distinguer par son figement, ce qui implique des emplois soit hors syntaxe, soit en syntaxe par la seule contrainte de la disposition.

valeur sémiologique par opposition aux déterminants matérialisés »²³. Il est moins courant qu'on reconnaisse l'absence apparente de lexème après un déterminant, mais c'est le cas des pronoms pour lesquels on pourra également poser l'existence d'un lexème zéro qui crée le vide sémantique justifiant d'un réinvestissement rhétorique par l'anaphore²⁴.

La solidarité entre déterminant et lexème est par ailleurs démontrée par Pergnier qui souligne l'incohérence qui consisterait à ne pas reconnaître que le genre et le nombre des noms est préfixé :

« Massivement, le genre et le nombre des noms sont, en français oral, portés par le déterminant. Comme il est absurde de conclure que le genre et le nombre appartiennent en français au déterminant et non au nom lui-même, force est de considérer qu'ils sont marquées par un sème préfixé au nom, sous forme, le plus souvent d'une variation vocalique. »²⁵

Cette solidarité entre déterminant et lexème va de pair avec un ordre fixe, le déterminant n'étant jamais placé après le lexème.

Il est possible de montrer qu'il en est de même de la préposition dans le modèle du nom, non autonome *sur. *à. *il parle sur. et toujours antéposée au déterminant *le sur bureau, *une heure à. L'autonomie de certaines prépositions en fait alors des adverbes homonymes²⁶ : devant, il part devant. Enfin, on pourra faire contraster les unités avec et sans sélection de la préposition (il vient pour deux heures, il vient à deux heures, il vient deux heures) pour poser le principe d'une absence significative dans le second cas.

On obtient alors un schéma prototypique du nom, tel que le suivant, qui se distingue par la spécificité de ses morphèmes (le déterminant cumulant morphèmes de genre, de nombre et différentiel), leur nombre et leur disposition :

préposition	déterminant	lexème	Suffixe de nombre
<i>pour</i>	<i>cette</i>	<i>idée</i>	Ø

Quant à l'adjectif, nous nous proposons de l'analyser comme une simple variante du nom. Son schéma se distingue de celui de la variante substantive présentée ci-dessus par la place d'un morphème intensif (*si*, *très*), dont on constatera facilement l'absence d'autonomie contrairement aux adverbes, et d'un suffixe de genre, variable.

Préposition	Déterminant	Morphème intensif	lexème	Suffixe de genre	Suffixe de nombre
<i>pour</i>	<i>cette</i>	<i>très</i>	<i>court</i>	<i>e</i>	Ø

²³ Pergnier, 1986, p. 61.

²⁴ Voir Gagnepain 1982, p. 61-62. Cette analyse implique un traitement à part des « pronoms personnels disjoints ».

²⁵ Pergnier, 1986, p. 59.

²⁶ C'est-à-dire, pour nous, des unités nominales figées.

b) Le verbe

Il est aisé de montrer que certains morphèmes comme *je, il* ne sont pas autonomes mais se présentent toujours associés au verbe. Jongen précise ainsi le statut de ces morphèmes :

« Les valeurs pronominales *je/tu/il/ils* (par opposition à *moi/toi/lui/eux*) ne sont signifiées que dans le cadre du mot verbal. Elles sont, du point de vue sémiologique, des préfixes verbaux, au même titre que le signifié FUTUR par exemple est un suffixe verbal. [...] L'usage français institue une frontière sémiologique entre du pronom enclitique (indissociable du mot verbal) et du pronom non-enclitique (mot autonome, dissociable du mot verbal). »²⁷

La théorie de la médiation n'est d'ailleurs pas la seule à reconnaître le statut spécifique du « pronom personnel conjoint » (que nous choisissons d'appeler pour notre part « préfixe de personne »). Ainsi Creissels le définit-il comme « *affixe du verbe* »²⁸ et le démontre-t-il par diverses manipulations dont, par exemple, l'impossibilité de coordonner ces morphèmes (« **tu et je viendrons* ») ce qui correspond à la place unique que chacun d'entre eux occupe dans le schéma verbal.

La démonstration d'une solidarité à double-sens, c'est-à-dire de la nécessité pour un verbe de sélectionner un préfixe de personne, demande de prendre en compte des absences significatives. Ainsi, en syntaxe, la mise en relation sujet de *Paul* et de *il viendra* tend à effacer *il*, même si ce n'est pas toujours le cas « *Paul, il viendra* » « *Quand Paul viendra-t-il ?* » « *Paul i viendra* ». On peut alors avoir, comme le remarque Creissels, « *l'illusion d'une commutation entre les indices de sujet et les constituants nominaux correspondants* »²⁹. Qu'on analyse cet effacement comme une contrainte de la syntaxe ou comme un « *évitement de la redondance* »³⁰, il reste que la présence systématique du préfixe de personne devant un verbe n'est directement repérable que pour les personnes *je, tu, nous, vous* : **devons partir/*ai de la chance/*suis triste/*êtes en retard/*.

De même, est-il nécessaire de reconnaître la réalisation Ø de ce morphème (absence significative) quand le verbe est de type impératif (Ø *Partons !*) pour contredire le sentiment d'une solidarité unilatérale.

Reconnaître la solidarité entre préfixe de personne et lexème nécessite donc une analyse structurale, une analyse en creux qui va au-delà de la prise en compte du visible. Comme l'indique Urien : « Tout message est rapporté à un « logomètre » de référence, ce minimal d'autonomie qu'est le segment [c-à-d mot]. Même si matériellement il y a moins, il y a structurellement le compte. »³¹

²⁷ Jongen, 1993, p. 46.

²⁸ Creissels, 1995, p. 23-24 et p. 27.

²⁹ *Ibid.*, p. 28.

³⁰ Pergnier, 1986, p. 76.

³¹ Urien, 1999, p. 65.

Creissels explique l'absence de repérage, dans les descriptions du français, du statut spécifique des préfixes de personne par le manque de familiarité de cette forme dans les langues indo-européennes³². Il reste que des analyses positivantes peuvent également en être en cause.

Cependant, au-delà du critère de solidarité du préfixe de personne et du lexème, celui de la disposition peut sembler problématique dans l'unité verbale quand on prend en compte la postposition du préfixe de personne dans le type interrogatif (*vient-elle ?*) ainsi que dans quelques cas de syntaxe (incise ou liés à certains adverbes à l'initiale de la phrase). Or, cette variation de la disposition n'est pas aléatoire et la place du préfixe de personne est fixe à l'intérieur de chaque schéma, antéposée au lexème pour le type déclaratif, directement postposée pour le type interrogatif et les cas répertoriés.

L'indissociabilité des préfixes de personne par rapport au lexème, confortée par la fixité de leur disposition a d'ailleurs été bien repérée dans la grammaire traditionnelle dans la catégorie appelée « clitique » définie ainsi : « certains mots qui ne peuvent pas recevoir d'accent en aucun cas et qui font nécessairement corps avec le mot suivant sont dits atones ou clitiques : articles, pronoms conjoints, prépositions, conjonctions, etc. »³³ Ainsi, le morphème *je* ne peut-il être séparé d'un verbe que par le morphème de négation ou un morphème complémentaire (*je ne le lui dis pas/*je ne vraiment dis pas*), ce qui participe de la fixité de l'ordre du schéma verbal, ces clitiques en faisant également partie, comme nous allons le voir à présent.

L'appartenance des autres « pronoms personnels conjoints » de la grammaire traditionnelle au mot « verbe » en tant qu'affixes peut être démontrée par les mêmes arguments :

— la dépendance de ces morphèmes au lexème est évidente puisqu'ils ne peuvent apparaître seuls (**me, *les, *leur, *lui*³⁴). La réciproque, c'est-à-dire la dépendance du lexème à ses morphèmes complémentaires, demande à prendre en compte ce qui est désigné par la notion de « transitivité verbale » de la grammaire traditionnelle : hors syntaxe, les verbes transitifs nécessitent la présence de ces morphèmes : *je les attrape* et non **j'attrape* ; *il lui obéit* et non *il obéit* qui serait un emploi absolu. Le jeu de ces morphèmes qui participent de la polysémie des verbes est complexe, rendant la sélection des morphèmes complémentaires apparemment libre. En outre, ces derniers peuvent être effacés par une mise en relation syntaxique (*Il l'entend, la pluie/ Il*

³² « Les désinences verbales du latin ont perdu en français la propriété (bien conservée dans les autres langues romanes) de pouvoir à elles seules représenter le référent du constituant sujet ; mais à partir d'unités qui à l'origine avait par rapport au verbe la relative autonomie qui caractérise les constituants nominaux (et qui étaient ainsi comparables aux "pronoms personnels disjoints" du français actuel) le français a créé de nouveaux indices, antéposés au verbe. [...] Ce type de structure est banale dans bien des familles de langues (langues bantoue, langue du Caucase, langues maya, etc.) mais il l'est beaucoup moins dans la famille indo-européenne- et cela peut expliquer les réticences auxquelles se heurte sa reconnaissance. » Creissels, 1995, p. 25-27.

³³ Riegel *et al.*, 1994, p. 58.

³⁴ *Lui*, qu'il importe de distinguer de son homophone « pronom personnel disjoints ».

entend la pluie), comme c'est le cas pour le préfixe de personne, ce qui participe de la difficulté de reconnaître la solidarité réciproque entre verbe et morphème complémentaire. Cependant, on peut poser la place de ces morphèmes comme une possibilité théorique, remplie ou non par l'usage. Quand le schéma du verbe inclut un morphème complémentaire, sa présence est nécessaire hors syntaxe. Il s'agit donc bien d'une solidarité réciproque.

— la fixité de la disposition de ces morphèmes est avérée, qu'ils soient antéposés au lexème dans le type déclaratif et interrogatif ou postposés dans le type impératif positif (*dis-le !*) quand bien même cette disposition présente une variation selon les personnes (*il me le dit/il le lui dit*).

— la non-séparabilité de ces morphèmes avec le lexème verbal, puisque c'est ce qui définit la catégorie des clitiques englobant tous les « pronoms personnels conjoints ».

Ces analyses permettent d'aboutir à un schéma protoyppique du « verbe » de type déclaratif³⁵ :

Pré- fixe de per- sonne	Mor- phème d'asser- tion	Morphèmes complémen- taires			lexème	Mor- phèmes de temps/ mode	Suf- fixe de person- ne	Mor- phème d'asser- tion
		<i>le</i>	<i>lui</i>					
<i>Je</i>	<i>ne</i>	<i>le</i>	<i>lui</i>		<i>dis</i>	<i>ai</i>	<i>s</i>	<i>pas</i>
<i>il</i>	∅			<i>en</i>	<i>sort</i>	<i>ir-ai</i>	<i>t</i>	∅

1.2.4 La frontière des mots et le critère de non-séparabilité

Avons-nous tout bien englobé ? Cela demande réflexion... car, comme l'écrit Pergnier :

« Notre réticence à retenir cette appellation [de mot...] qui rejoint les réticences – justifiées – de générations de linguistes avant nous, ne réside pas tant dans la reconnaissance de l'existence de solidarités entre sèmes, elle tient surtout à la difficulté d'établir des frontières incontestables à chaque mot sur la base de critères formels vérifiables. »³⁶

« Or, continue-t-il, ces critères formels existent ». Ce sont ces critères que nous avons mis en œuvre : interdépendance, fixité de la disposition, inséparabilité. Nous allons voir cependant que le dernier de ces critères met en question les frontières des « mots » et nécessite une discussion.

a) Les formes composées du verbe

Si la forme composée du verbe pose une difficulté pour la définition du « mot graphique » car elle est segmentée par un « blanc », elle pose

³⁵ On pourra facilement établir les schémas alternatifs des types impératifs ou interrogatifs (*Dis-le moi !*) et (*Ne me le dit-il pas ?*).

³⁶ Pergnier, 1986, p. 56.

également un problème « technique » pour la faire figurer dans le schéma du mot glossologique :

P. Per-sonne	M Asser-tion	M. Com-plém.	M. Accom-pli	S. d'asser-tion	lexème	M. temps /mode	S. Per-sonne
<i>je</i>	<i>ne</i>	<i>lui</i>	<i>en</i>	<i>av... é</i>	<i>pas</i>	<i>parl-</i>	<i>ai</i>
<i>il</i>			<i>en</i>	<i>ét...i</i>		<i>sort-</i>	<i>t</i>

Les difficultés ne s'arrêtent pas là : plusieurs critères conduisent à interroger l'inclusion du participe passé dans l'unité verbale.

– le participe passé se présente facilement sous une forme autonome : *pourtant sorti à l'heure, il n'était pas là*.

– il est très facilement séparable de l'auxiliaire, par un pronom, un adverbe, voire toute une proposition. *Il n'a rien laissé. Il a, après toutes ces aventures qui l'avaient éreinté, dormi deux jours complets*.

De fait, étymologiquement³⁷, la forme composée du verbe correspond à la mise en relation de deux unités, un verbe et un participe passé à valeur adjectivale. Si au 16ème siècle, on pouvait encore comprendre certains participes passés comme « attribut du COD du verbe *avoir* », ce dont témoigne l'introduction possible du COD entre auxiliaire et participe passé :

« Des malheureux humains les natures fautières
Ont les Dieux courroucez en cent mille manières » (*Hippolyte*,
Garnier)

cette forme est aujourd'hui complètement grammaticalisée, créant une relation entre le verbe et le participe passé qui passe par la désémantisation de l'auxiliaire *avoir* et l'antéposition) l'auxiliaire des morphèmes complémentaires du participe passé qui vient lier les deux formes. Impossible donc de rétablir *il ne lui en avait* comme une unité autonome, comme il est impossible de reconnaître une autonomie à des participes passés de verbes intransitifs et donc de les envisager séparément d'un auxiliaire (*il a marché/marché ; il a plu/plu/il a existé/existé*).

De ce débat, apparaît la complexité de cette forme issue d'une grammaticalisation dont elle garde les traces et la nécessité de prendre toute la mesure des difficultés que pose la composition dans un « temps composé », voire à ouvrir la question des périphrases verbales (*elle va venir, elle doit être là*) ou des verbes supports (*il a besoin, il prend peur*) dont la grammaticalisation, plus ou moins avancée, pose des questions similaires.

³⁷ Voir, par exemple, cette explication de Schosler, 2004, p. 517-568 : « Au départ, la construction *habeo litteras scriptas* signifie que je tiens des lettres qui ont été écrites soit par moi-même, soit par une autre personne. *Habeo* étant le verbe principal, il s'agit d'un présent indiquant un état présent et dont le verbe se trouve accompagné d'un complément d'objet direct et d'un participe passé ayant la fonction d'épithète. »

b) La frontière initiale du schéma verbal

La frontière initiale du schéma verbal pose le même type de difficultés : faut-il inclure la conjonction (et la préposition) dans le schéma verbal alors que la conjonction peut être séparée du verbe par d'autres mots glossologiques ?

Il faut que, malgré tout, tu progresses.
Dès que, à la première heure du jour, l'aube paraît.

Dès lors, deux analyses sont possibles, la première consistant à exclure du schéma verbal (mais aussi nominal) la conjonction et la préposition, faisant de ces éléments des relateurs ; la seconde, concluant à leur appartenance au schéma de l'unité verbale en considérant que les critères d'interdépendance et de fixité de la disposition sont réunis et établissent la solidarité entre les morphèmes. Cette analyse exclut alors la non-séparabilité des critères d'élaboration du mot.

C'est le choix de Bonnet *et al.* qui indiquent « la possibilité d'insertion de segments étrangers au mot » et analysent dans « *j'ai vraiment très bien mangé* » :

« Trois adverbes sont ici insérés dans un seul mot (j'ai mangé), en l'occurrence un verbe. Entre l'auxiliaire et le lexème verbal, il y a segmentabilité, discontinuité. »³⁸

Les auteurs suivent en cela l'indication de Gagnepain qui note, incidemment, à propos de la définition du mot : « quel qu'en soit le critère, et la séparabilité n'en est pas un. »³⁹

En définitive, deux critères seulement sont donc conservés : la solidarité et la disposition (avec ses variantes). On conçoit alors que l'importance donnée au critère de non-séparabilité dans la définition du « clitique » comme dans celle du « mot composé » est de nature à opacifier l'analyse structurale.

1.2.5 La confirmation a contrario par la clinique

Si l'analyse linguistique, malgré sa complexité, suffit à démontrer l'existence de « mots » plus étendus que les « mots graphiques », elle a aussi été mise à l'épreuve de la clinique, dans le cadre des expérimentations du LIRL (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur le Langage) de Rennes 2 dans les années 1980⁴⁰. En effet, dans le cadre de recherches sur l'aphasie, l'équipe du LIRL s'est attachée à montrer qu'on pouvait séparer une rationalité glossologique d'autres rationalités humaines, d'ordre sociologique, éthique et technique, chacune de ces rationalités pouvant se révéler intacte quand les autres étaient touchées. Plus précisément pour ce qui nous intéresse, elle a aussi permis de distinguer, dans la logique linguistique, entre deux capacités d'analyse qui pouvaient être touchées séparément selon que le malade fût atteint de l'aphasie de Wernicke ou de l'aphasie de Broca. A

³⁸ Bonnet *et al.*, 1974, p. 69.

³⁹ Gagnepain, 1982, p. 33.

⁴⁰ Voir, par exemple, *Pour une linguistique clinique* (dir. Gagnepain), 1994.

ainsi été démontré que l'aphasique de Wernicke n'était plus capable d'opérer de choix lexicologique et morphologique mais conservait les schémas d'unité quand l'aphasique de Broca, lui, était devenu incapable de construire une unité alors que ses choix lexicologiques et morphologiques étaient corrects et que donc sa capacité à établir une valeur par opposition était conservée. Les tests réalisés montrent donc *a contrario* la nécessité d'un principe du mot dans l'économie du langage ainsi que l'explique Jongen :

« Le Broca sémiologique ne dispose plus du principe génératif du mot. Pour lui, tout compte, tout sème a le même poids. Ne pouvant segmenter formellement, ne pouvant analyser en l'unité minimale ni du mot nominal ni du mot verbal, il inclinera à opérer des « unions » sauvages, qui par exemple, respectent l'accord – qui est le maintien d'un même choix sémique, p. ex. de genre ou de nombre – mais non la simultanéité des partiels sémiques du mot. Ainsi, on pourra par des tests appropriés induire des énoncés tels que les suivants :

- (193) le boit
- (194) ils journaux
- (195) sur il dort
- (196) tu crayon

Par là, le Broca témoigne d'une logique grammaticale partielle. [...] Précisément, son « problème » réside dans la perte de la maîtrise générative de cet **en même temps**, qu'il traite comme une pluralité d'éléments distincts, dont chacun aurait son poids propre, au lieu de ne compter qu'en termes de la matrice minimale du mot. »⁴¹

Jongen reprend un autre test chez l'aphasique de Broca, intéressant car il permet de tester les limites du nom. Ce test consiste à compléter une phrase légendant des schémas de la position d'un chat par rapport à une chaise. Quand seul le début de l'énoncé est donné, le malade utilise la bonne préposition mais un schéma d'unité nominale incomplet : *le chat est sur*. Il démontre ainsi sa capacité d'analyse lexicologique (par opposition au choix de la préposition *sous*) mais son incapacité à replacer la préposition dans une unité. Quand le trou à compléter ne concerne que la préposition, il inverse alors le choix de la préposition *Le chat est sous la chaise*, non parce qu'il perdrait alors la capacité d'analyse lexicologique mais parce qu'il ne peut plus prendre en compte la disposition de la préposition au sein de l'unité nominale, ainsi il postpose à *le chat* la préposition *sous*, voulant en réalité signifier *sous le chat est la chaise*.

« Ne disposant pas de la cohésion interne du mot nominal ni dès lors non plus de son marquage dans le signifiant, l'aphasique est « condamné » à opérer un décompte sans en avoir le principe formel, à savoir d'une part à tout compter – et d'autre part à « mettre ensemble » au hasard, sans le programme unitaire du mot et de son marquage – sans pouvoir tenir compte du fait qu'en

⁴¹ Jongen, 1993, p. 86-87.

français le partiel nominal PREPOSITION se dénote par préfixation. »⁴²

Ainsi la clinique apporte-t-elle, *a contrario*, confirmation des limites du schéma du nom.

Elle permet aussi de prendre conscience d'une compétence glossologique qui opère selon une double analyse par opposition et par segmentation en mots dont le programme dépasse largement le « mot graphique ». Cette mise en lumière d'une analyse sous-jacente de la langue que tout locuteur met en jeu, hors pathologie, dans ses échanges langagiers permet-elle d'expliquer ce qu'on appelle « intuition du locuteur », un raisonnement peu conscient mais nécessité par le maniement de la langue ? C'est ce qui guidera nos analyses dans la partie suivante.

2 Les « intuitions » des locuteurs ou la conscience linguistique du mot glossologiques

L'analyse linguistique a permis de démontrer l'existence de mots glossologiques dont le programme, limité à deux modèles, serait implicitement reproduit dans tout énoncé. Il ne s'agit donc pas ici de s'appuyer sur de « simples intuitions » de locuteurs pour établir une analyse, mais, la démonstration de cette analyse ayant été effectuée, de repérer les traces qu'elle pourrait prendre dans l'esprit des locuteurs pour en prendre la mesure dans le cadre de la question didactique. En effet, l'intuition des élèves est souvent sollicitée quand il s'agit d'analyser la langue. Or, tout un faisceau d'études concorde pour témoigner d'un sentiment linguistique en contradiction avec le « mot graphique » et en cohérence avec les unités morphologiques mises au jour dans la théorie de la médiation. Ces études ont pour point commun de rendre compte d'un premier contact avec le mot français, échappant ainsi en partie au conventionnel que ce soit chez de jeunes scripteurs, chez des jeunes enfants en âge de prononcer leurs premiers mots ou chez les premiers scripteurs du français au Moyen Âge.

2.1 L'intuition du mot chez de jeunes élèves laissés libres de construire leurs catégories et le « groupe clitique »

L'étude longitudinale que Beaumanoir-Secq (2018) a mise en œuvre dans des classes de CE2 et de CM1 de Trappes visait à repérer comment et dans quel ordre les catégories grammaticales émergent librement à partir de l'exercice de « tri de mots ». Les résultats qu'elle a obtenus la conduisent à s'interroger sur les catégories proposées par la grammaire. Elle questionne ainsi : « existe-t-il une réelle concordance entre l'intuition des locuteurs et le système construit par la métalangue actuelle désignant les classes grammaticales et les relations qui les articulent ? »⁴³ En effet, les élèves qu'elle suit semblent ne pas catégoriser les mots de la même façon que la grammaire. En particulier, ils

⁴² *Ibid.*, p. 87-89.

⁴³ Beaumanoir-Secq, 2018, p. 338.

Marie-Armelle CAMUSSI-NI

commencent par établir une catégorie qu'ils nomment « déterminants » constituée des clitiques :

« Les termes conventionnels semblent ne pas correspondre à leur intuition sur le fonctionnement de la langue. Le cas des mots grammaticaux conjoints constitue un exemple frappant de ce phénomène : intuitivement, les élèves ne conceptualisent pas des articles/déterminants et des pronoms personnels sujets, mais un ensemble de formes relevant de catégories traditionnellement distinguées mais ayant en commun de pouvoir précéder un mot lexical, en somme, l'ensemble constitué par les clitiques. »⁴⁴

De plus, il arrive que certains élèves transgressent le principe de l'exercice qui consiste à utiliser des étiquettes découpées de « mots graphiques » et reconstituent en partie le mot glossologique. Ainsi David « positionnant “il” juste devant “tuera” au sein de la catégorie des verbes. »⁴⁵

Ce repérage d'une logique qui prend en compte la catégorie des clitiques pousse Beaumanoir-Secq à évoquer l'intérêt des suggestions faites par Cogis *et al.* de prendre en compte, dans l'enseignement, l'oral et les groupes de souffle :

« Si l'objectif de l'étude de la langue est de rendre les élèves plus conscients de ce qu'ils font quand ils parlent et écrivent, il y a lieu de s'interroger à la fois sur les corpus d'observation proposés et sur le choix de manipulations au plus près des opérations langagières en jeu : repérage des accents toniques et des groupes de souffle, identification des segments affectés par une reformulation ou une correction, délimitation du groupe dans lequel est ajoutée une détermination précisant le référent visé, etc. De telles manipulations aident à dégager les niveaux d'organisation de l'énoncé sans perdre de vue son sens. »⁴⁶

De fait, les études prosodiques nous informent de l'existence d'un « groupe clitique » spécifique au français par rapport aux autres langues romanes repérable par un accent primaire. Avanzi le définit ainsi :

« Unité définie par Garde (1968) comme un syntagme minimalement composé d'un mot lexical et de tous les morphèmes grammaticaux qui en dépendent. La place de l'accent primaire est dite fixe (Fouché, 1933; Delattre, 1939), car l'accent primaire tombe systématiquement, en français, sur la dernière syllabe masculine des GC3, comme l'illustrent la phrase construite et sa transcription phonémique (1), où les GC sont indiqués par des parenthèses, et les syllabes assorties d'un accent primaire sont précédées du symbole " ' " :

⁴⁴ *Ibid.*, p. 341.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 242. Beaumanoir-Secq relève également à propos du nom et de l'adjectif que « la stabilisation de la catégorie « nom » parai[t] nécessaire à la distinction progressive d'une autre catégorie, celle que les élèves intitulent « adjectif ». Le processus d'apparition de cette dernière tient donc de la séparation d'un premier ensemble en deux ensembles disjoints. » *Ibid.*, p. 326.

⁴⁶ Cogis *et al.*, 2009, p. 8.

(1) (les enfants)_{ec} (lui ont dit)_{ec} (donne-le-lui)_{ec} (il le faut)_{ec}
lezã'fã lɥĩ'di dɔnə l'ly i illə'fo »⁴⁷

Le « groupe clitique » des études prosodiques recoupe parfaitement les schémas d'unité que nous avons mis au jour⁴⁸. Il est donc bien possible que les élèves repèrent, de façon implicite, l'accent primaire et ces regroupements de « clitics » devant le lexème. Mais nous pensons qu'ils opèrent surtout une analyse implicite des solidarités à l'œuvre dans les unités morphologiques. Ces intuitions sont à relier au fait que les enfants sont « grammairiens » en étant locuteurs et possèdent donc les compétences d'analyse qu'ils peuvent exercer quand les catégories de mots n'y font pas obstacle en leur étant imposées. Elles font écho avec une coïncidence qu'on pourrait qualifier d'étonnante à l'analyse en « mots » de la théorie de la médiation si nous n'étions pas convaincue, en définitive, que l'intuition des locuteurs doit coïncider d'une façon ou d'une autre à l'analyse implicite que tout locuteur mène naturellement.

2.2 Le mot chez les très jeunes enfants

Il est intéressant de noter que les recherches en acquisition de la langue font se recouper, au moins partiellement, le cheminement des apprentis grammairiens de Trappes et celui des très jeunes enfants qui apprennent à parler. En effet, les acquisitionnistes⁴⁹ ont repéré depuis longtemps (dès 1937, par Grégoire, pour le français) l'existence de *fillers* ou « éléments additionnels préfixés » (PAE) que l'on peut définir comme des « formes précoces de morphèmes grammaticaux »⁵⁰ chez des locuteurs débutants (entre 1,6 et 2,6 ans, globalement). Il semble bien que ces *fillers* marquant une place devant le lexème sont indistincts au cours des premiers mois de leur production chez les très jeunes enfants qui vont dire aussi bien « a'gry » ([a] grue) que « a'pik » ([a] pique) ou « ə'ʃẽ » (? chien) que « ə'ʒe » (? manger, mangé)⁵¹. Veneziano montre, à propos du français, que par la suite ces *fillers* se spécialisent en même temps qu'apparaissent des indices de suffixes verbaux, produisant une différenciation entre des *fillers* prénominaux /ol/, /n/ et /yn/ et des *fillers* préverbaux /i/ et /ɔ̃/.

C'est ainsi que Veneziano distingue des *fillers* ayant un statut prémorphologique et d'autres ayant un statut protomorphologique, commençant à présenter certaines caractéristiques des morphèmes grammaticaux français.

⁴⁷ Avanzi, 2013, p. 6. Notons que d'autres accents existent et que l'accent primaire peut être non réalisé, pour autant il souligne bien le premier niveau des unités. Notons aussi la concordance de la remarque sur la spécificité du français par rapport aux autres langues romanes avec celle émise par Creissels.

⁴⁸ De même que le système des liaisons et des élisions se cantonnant à l'intérieur du mot glossologique. À l'exclusion notable cependant pour la relation « adjectif antéposé + nom » qui tend à se comporter en prosodie comme une seule unité.

⁴⁹ Voir par exemple, Ann M. Peters, 2001.

⁵⁰ « Fillers have been considered, at least starting at a given moment in development, as early forms of grammatical. » Veneziano, 2003, p. 25.

⁵¹ Exemples extraits de Veneziano, 2003, p. 29.

Si l'interprétation de ces résultats est à manier avec précaution, on peut se demander si l'apparition de *fillers* devant un lexème n'indique pas que le jeune enfant commence par repérer de façon embryonnaire le schéma du mot en marquant la place d'un morphème devant le lexème.

De la même façon, les élèves suivis par Beaumanoir-Secq commencent-ils par classer tous les « petits mots » comme déterminants, semblant créer une catégorie « déterminant du verbe »⁵² assimilable aux déterminants du nom avant de distinguer nom et verbe. Derrière cette analogie se profile peut-être une analyse linguistique implicite partagée du schéma du mot. Il y a fort à parier qu'on aurait tout intérêt à suivre cette intuition fondamentale dans l'enseignement du mot et des catégories grammaticales.

2.3 L'« intuition » d'un autre mot dans l'histoire de la langue

Rechercher comment les locuteurs se saisiraient du mot en dehors des conventions peut conduire à s'intéresser à la segmentation dans les premiers moments du français.

En 1998, Andrieux-Reix *et al.* publient un numéro de *Langue Française* consacré aux « segments graphiques du français » dont l'objet initial est leur intérêt pour les segments des manuscrits médiévaux outrepassant le « mot graphique » de notre convention actuelle (*ex. demacort, lamaison, enfrance, il enrit*).⁵³

Les auteures remarquent que s'il n'y a pas de régularité absolue, deux grandes tendances émergent : soit une agglutination des morphèmes précédant le lexème (*delameie part, illevos dit, lanous rende*) soit incluant également le lexème (*malonge entente, desamoillier, saditefeme*).⁵⁴

Ces « combinaisons agglutinées » qui coïncident en grande partie avec les schémas des mots glossologiques, sont en réalité le fruit d'analogies avec la langue latine dont l'écriture est familière aux scribes de l'époque « qui, pour une part et non sans automatisme, recréent une morphologie à affixes intégrés d'un type familier aux scribes comme aux lecteurs — qui n'en ont pas étudié d'autre. »⁵⁵ Les auteures s'interrogent :

« Les séquences repérées fonctionnent-elles comme des unités, peut-être « archaïques » (Wagner, 1974), mais perçues et disponibles comme telles dans la mémoire lexicale des copistes ? »⁵⁶

Cependant, les éditrices de la revue font part de leur étonnement face à la persistance de telles agglutinations qui sont constatées par des

⁵² À noter qu'une partie des linguistes de la théorie de la médiation optent pour l'appellation « déterminant » du « préfixe de personne », arguant de la proximité conceptuelle avec le déterminant du nom.

⁵³ Andrieux-Reix *et al.*, 1998, p. 5.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 34.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 47.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 36.

contributeurs du numéro dans des études menées sur des manuscrits jusqu'au 18^e siècle :

« Le même scribe moderne, notant d'une main rapide la même phrase, écrira peut-être il s'agit de mon départ, voire il s'agit de mon départ, sans encourir le risque de n'être pas déchiffré par son lecteur ni même, semble-t-il, d'être jugé « fautif » en orthographe ; et c'est là l'une des révélations inattendues de ce numéro, initialement engagé sur d'autres bases : c'est qu'après comme avant l'avènement et la diffusion d'une orthographe officielle, il a continué à se pratiquer, dans les écrits faits à la main, les mêmes façons d'enchaîner en une seule séquence graphique plusieurs éléments susceptibles d'être, et sous la même main, isolés par des blancs. »⁵⁷

Ainsi, Pellat repère-t-il dans des manuscrits autographes d'auteurs classiques du 17^e siècle des regroupements de mots « *qui ne sont pas si aléatoires* » et qui, pour la plupart, recourent le mot tel que nous l'analysons⁵⁸.

Seguin, quant à lui, met au jour le fait qu'encore au 18^e siècle et malgré la distance opérée par des siècles d'écriture normée, les frontières du mot sont mal établies dans la pratique réelle, chez les grammairiens de l'époque comme dans un témoignage exceptionnel du journal manuscrit d'un compagnon ouvrier qui écrit « selon les règles souterraines d'une conscience linguistique différente en croyant se plier aux normes valorisantes. »⁵⁹ L'auteur note le [rattachement d'] « articles définis, proclitiques, de, ne, au mot qui les suit [ce qui] ne signifie pas l'ignorance d'une frontière de mot puisqu'il n'est pas systématique »⁶⁰ Il reconnaît dans les « nombreuses agglutinations » « comme un nouveau type de “mot” »⁶¹ et en conclut :

« L'autonomie du mot, inconsciemment sentie comme graphiquement facultative, se fond dans un groupe graphique plus large. [...] La pratique isolante qui domine l'usage imprimé entre ici en conflit avec une tendance, parfois poussée fort loin, à agglomérer plusieurs « segments minimaux » dans un seul mouvement continu de la plume. Les irrégularités du vitrier dans sa maîtrise de la langue laissent à penser que la conscience du mot graphique s'efface alors, au profit d'une réinterprétation virtuelle de la langue où clitiques et particules perdraient leur autonomie graphique. »⁶²

Ce qui donc est marquant, c'est que le vitrier fait fi d'une convention bien installée au 18^e, au profit d'une autre analyse plus logique.

⁵⁷ Andrieux-Reix, 1998, p. 4.

⁵⁸ Voir Pellat, 1998. Pour en reprendre quelques exemples : *millechagrins*, *cediscours*, *asonger*, *tresfort*, *nousenhumilier*, p. 91.

⁵⁹ Seguin, 1998, p. 118.

⁶⁰ *Ibid.* p. 120.

⁶¹ *Ibid.* p. 122.

⁶² *Ibid.*

Or, si les éditrices de la revue soulignent la persistance d'une conscience linguistique qui contredit la segmentation orthographique en reconduisant par l'agglutination de morphèmes en français le découpage des mots latins avec leurs affixes, n'est-ce pas parce que cette logique issue du latin se retrouve effectivement dans le français ? Cet héritage latin innerve notre analyse des mots de façon plus ou moins consciente, sans que soit toujours fait la distinction entre ce qui a été repris et ce qui est totalement reconfiguré. En effet, la déclinaison latine n'a pas été conservée en français et intégrer la syntaxe à la définition du mot ou de son équivalent (groupe, constituant, syntagme)⁶³ ne correspond pas à la réalité du français pour lequel il est possible de distinguer clairement les solidarités internes au mot et les solidarités d'ordre syntaxique, comme nous l'avons vu.

Au total, les résultats des « intuitions » des locuteurs et des scripteurs à propos de la segmentation en mots sont sans doute à mettre au compte d'un raisonnement grammatical implicite qui retrouve, au moins en partie, la logique des unités morphologiques que nous avons mises au jour, logique qui n'est pas sans lien avec la segmentation en mots du latin à la fois historiquement et linguistiquement mais qui en présente un réaménagement qui ne doit pas être négligé.

Le repérage d'une analyse implicite des locuteurs qui converge avec l'analyse structurale du « mot » nous semble une première pierre dans le jardin de la didactique du français langue maternelle trop souvent préoccupée des risques de perturbations que pourrait apporter la remise en cause des descriptions traditionnelles : redéfinir le mot est-il un exercice susceptible de mettre en péril l'enseignement car trop contraire à l'intuition du locuteur ou faut-il imaginer, au contraire, que certaines difficultés d'apprentissage pourraient être dues à des notions en contre-courant des analyses implicites du locuteur ?

3 Réévaluer le mot en didactique de la langue

Nul besoin d'intuition pour imaginer, suite à la critique que nous avons menée dans la première partie de cet article, que le mot graphique, en perturbant notre repérage des véritables unités de la langue (morphèmes, mots sémiologiques), pourrait être problématique dans l'enseignement. L'emploi d'un concept non opérationnel ne peut manquer de poser des difficultés aux élèves, comme toute incohérence qui leur serait enseignée.

Or, ce « concept » est bien évidemment massivement utilisé à l'école. Selon la base de données « Manulex » (Lété *et al.*, 2004) qui recense les termes de 54 manuels scolaires du CP au CM2, le terme « mot » fait partie des termes les plus fréquents présentés aux élèves du

⁶³ Le fonctionnaliste Martinet associe ainsi directement au latin la justification syntaxique de ses « syntagmes autonomes » (1970, p. 117-119). La dimension syntaxique incorporée à l'analyse morphologique est également présente dans les théories distributionnelles de Bloomfield et Harris, ou les théories générativistes, de même que dans certaines applications didactiques qui associent des « groupes » ou « syntagmes » à des fonctions. Voir aussi la critique de cette dimension syntaxique inappropriée chez Gagnepain, par exemple Urien, 2017, p. 23.

premier degré en France, puisqu'il est le 7^e lexème de cette liste après *être, avoir, faire, dire, aller, petit*.

Ce terme est pris comme outil d'analyse au moins pour deux objectifs bien délimités : l'apprentissage de la lecture-écriture qui va demander de comprendre et reproduire cette segmentation et l'analyse grammaticale dans laquelle on s'intéresse particulièrement au classement de ces « mots » en catégories grammaticales.

Aussi allons-nous nous intéresser à des études qui prennent en compte ces questions.

3.1 Apprendre à segmenter l'écrit

La segmentation en mots graphiques est loin d'être une évidence pour les élèves qui abordent l'écrit alors qu'elle peut être considérée comme fondée sur le plan logique voire allant de soi par les adultes.

Quand ces derniers se basent sur une fausse conception du « mot », cela conduit à de réelles difficultés dans l'accompagnement de l'élève débutant-scripteur. Ainsi de ces enseignants de CP qui regrettent que les enseignants de maternelle ne fassent pas « taper les mots au lieu des syllabes » comme si les « mots » avaient une réalité phonétique. Cette fausse conception d'un « mot graphique » qui correspondrait à un « mot phonique » semble aussi à l'œuvre dans cet article de Farré *et al.* (2009) qui part de l'idée que l'élève doit savoir segmenter les mots à l'oral pour pouvoir segmenter à l'écrit :

« Nous sommes amenées à penser que ces enfants, en segmentant trop ou pas assez, font une relation partielle entre l'oral et l'écrit. Car pour y parvenir totalement il faut avoir compris que chaque mot de l'oral correspond à un mot de l'écrit. [...] 26,7 % d'entre eux cependant ne procèdent à aucune segmentation de la phrase orale. Les enfants les énoncent d'un seul trait à l'intention de l'adulte qui a à les écrire. Cette façon de faire laisse penser que ces enfants ne font pas correspondre une unité écrite à une unité orale.»⁶⁴

Ce décalage entre la conception de l'adulte lettré et l'analyse linguistique réalisée par l'élève est susceptible de provoquer des difficultés d'apprentissage, car, comme le montrent les travaux de David (2003), l'entrée dans l'écrit correspond à une période d'intense activité métalinguistique qui peut être conscientisée et verbalisée.

Cependant, la segmentation de l'écrit ne semble pas être un thème très fréquent d'études pour la période de l'apprentissage du « lire-écrire » qui se « focalisent sur la composante phono-graphique »⁶⁵. Il apparaît pourtant dans ces études que les débutants scripteurs opèrent des découpages avec des logiques très différentes : une lettre pouvant représenter un mot (Goswami *et al.*, 1992), un mot pouvant constituer un logogramme dans la logique de l'enfant, une phrase pouvant être constituée des seuls représentants de lexèmes, la phrase pouvant être découpée de façon syllabique (Ferreiro *et al.*, 1988) ou à l'inverse non

⁶⁴ Farré *et al.*, 2009, p. 69.

⁶⁵ David, 2003, p. 140.

Marie-Armelle CAMUSSI-NI

segmentée. Ces logiques peuvent se contredire ou se compléter comme le montre cet échange métalinguistique :

« SQ 5: Paul (6,2 ans) et Julie (6,10 ans) – CP. Texte écrit par Paul: papajetém – Texte lu: Papa je t'aime. Explications métagraphiques:

Julie : Il aurait dû séparer là – après a – parce que papa ça s'écrit, euh, si on colle ça fait pas papa – (s'adressant à Paul) on dirait que tu l'as jamais écrit papa.

Paul: Si mais là j'avais raté – parce que parce que moi ben moi j'écris plus de mots comme ça j'écris papa et tout.

Paul parvient à se justifier par rapport à la complexité de la tâche: écrire un texte complet et non des mots isolés. Il montre aussi qu'il a occulté des connaissances logographiques antérieurement acquises (en l'occurrence la forme normée du mot papa). Il semble avoir changé radicalement de procédure et opté de façon presque définitive pour une logique d'encodage strictement phonographique, au point qu'il ne parvient plus à segmenter ce mot papa dans sa phrase. »⁶⁶

Comme David, « il nous semble impérieux de tenir compte des représentations construites par les élèves quant à la tâche d'écriture »⁶⁷ et de reconnaître la validité de chaque logique en œuvre. Il nous semble aussi que l'introduction dans l'enseignement d'une reconnaissance du mot graphique pour ce qu'il est, à savoir une convention, serait susceptible de résoudre des difficultés. Il est nécessaire que les enseignants aient conscience de cet aspect conventionnel de la segmentation pour répondre aux questions des élèves « pourquoi mettre un blanc entre *nous* et *partons* ? » Les blancs servent à rendre le texte plus lisible mais d'autres regroupements ou découpages auraient pu être choisis.

3.2 Les difficultés d'analyse grammaticale des élèves

Avec le concept mal défini du « mot » s'ensuit naturellement une catégorisation des mots tout aussi mal définie susceptible de mettre à mal l'apprentissage grammatical des élèves. Il nous a semblé intéressant de repérer la part de ces difficultés dans les études de linguistes didacticiens ou de psycholinguistes pour tenter d'évaluer si l'introduction du mot glossologique pourrait être un élément de réponse didactique. Nous allons ici reprendre quelques-uns des problèmes des élèves francophones qui nous semblent relever de cette problématique : les « rupteurs de l'analyse orthographique » ; les difficultés de distinction entre nom et verbe de même lexème ou de lexème homophone ; la prise en compte des analyses sémantiques des élèves.

⁶⁶ David, 2003, p. 148.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 151-152.

3.2.1 Les « rupteurs de l'analyse orthographique »

De nombreuses études (Fayol et al., 1992 ; Jaffré et al., 1998) soulignent la difficulté que posent les « rupteurs de l'analyse orthographique » définis comme des « mots qui viennent suspendre la chaîne d'accord et qui complexifient ainsi la mise en œuvre correcte de la procédure d'accord. »⁶⁸

Ces rupteurs peuvent correspondre à un enchaînement syntaxique, comme dans ces exemples cités par Jaffré et al. (1993) :

- **le cœur des enfants cognent*
- **les héros tant admiré*

Mais ils sont souvent constitués de fragments de mots glossologiques, principalement des clitiques, comme ici :

- **ils les timbres* (Brissaud et al., 2014)
- **les jeunes plongeurs qui le fixe* (Jaffré et al., 1993)
- **ils les on conduit*

Ces erreurs peuvent être le fruit d'une analyse erronée, les élèves estimant de façon plus ou moins explicite que « le sujet précède immédiatement le verbe ». Elles peuvent aussi découler, plus mécaniquement, d'un « empan visuel rétréci », d'un effet d'œillères, chez des élèves pour qui « le mot, c'est le mot graphique », donc restreint quantitativement et séparable de son contexte.

Jaffré et al. proposent de travailler sur des « patrons de phrase dominants »⁶⁹. Une proposition pertinente mais qui pourrait être préparée et simplifiée par l'introduction des « patrons » du nom et du verbe. En effet, replacer les partiels des unités dans le schéma permet de repérer immédiatement de fausses analyses.

Prép.	Conj.	Préfixe de pers.	Néga-tion	Morph. comp.	Lexèm e	Suf-fixes	Suffixes de pers.
		<i>ils</i>		<i>les</i>	<i>timbr</i>		<i>ent</i>
		<i>qui</i>		<i>le</i>	<i>fix</i>		<i>ent</i>
		<i>ils</i>		<i>les</i>	<i>o</i>		<i>nt</i> ⁷⁰

Au-delà, avoir assimilé les matrices des mots répondrait à d'autres types d'erreurs liées à des homophonies de morphèmes comme celles-ci⁷¹ :

- * *Elles son revenuent*
- * *ont était punis*
- * *ils on ressus*

Cette dernière est accompagnée de son commentaire qui souligne le flou de la représentation du verbe par l'élève : « *On* c'est le pronom

⁶⁸ Maynard et al., 2018, p. 3.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 40.

⁷⁰ Le schéma est incomplet et fait un choix arbitraire de la représentation de l'amalgame, mais, ce qui nous intéresse ici, c'est qu'il permet de comprendre que *ont* ne peut pas occuper la place de préfixe de personne déjà prise par *ils*.

⁷¹ Extraites du corpus de Le Cointre (Mémoire de MEEF2 Lettres-U. Rennes 2).

personnel donc ça me paraît logique vu qu'on écrit des verbes » et l'intérêt de donner à chaque partiel d'unité son statut et sa place.

3.2.2 Le cas des « homophones noms-verbes »

Un autre type de difficulté orthographique revient souvent dans les travaux de didacticiens : celle qu'ils intitulent « l'homophonie noms-verbes ».

Une étude de Tortereau *et al.* (1998) démontre que les élèves reproduisent de façon privilégiée la forme plurielle *-s* ou *-nt* selon la fréquence de rencontre du lexème sous forme nominale ou verbale dans leur manuel. Ainsi un nom comme *rêve* courrait un risque plus grand (18%) de se voir affecter un pluriel en *-ent* étant donné que le verbe *rêver* est plus fréquent que le nom *un rêve* ; et ce risque serait significativement plus grand que pour un nom dont le verbe homophone est moins fréquent (13%) ou qu'un nom sans homophone (10%).

Les auteurs s'appuient sur une étude de Largy *et al.* (1996) mettant en évidence l'existence d'associations privilégiées entre radicaux et flexions chez des adultes instruits en situation de surcharge mentale ce qui les conduit à l'analyse que ces erreurs sont le résultat d'une mémorisation. Ils jugent, en effet, improbable que les adultes effectuent systématiquement des analyses syntaxiques pour distinguer les noms des verbes et qu'ils s'appuient donc sur des instances stockées en mémoire dans lesquelles les radicaux seraient fréquemment associés à *-s* ou à *-nt*.

Ce type de procédure est confirmé par l'existence de commentaires méta-linguistiques de ce type : « J'ai écrit ils ont déjeuner avec [er] parce que je le vois toujours écrit comme ça, on écrit bien un déjeuner, un petit-déjeuner avec [er] ». ⁷²

Cependant, outre le fait que les locuteurs adultes peuvent activer une autre analyse du nom et du verbe que celle, traditionnelle, décrite par les auteurs, analyse inhérente à leur capacité grammaticale, on peut aussi se demander, comme le font d'ailleurs Tortereau *et al.*, si on a bien affaire au seul effet de la mémorisation visuelle dans ce type d'erreurs ou si certaines peuvent être aussi le fruit d'une analyse grammaticale erronée liée elle aussi à un effet de fréquence et corrélée à une définition sémantique des classes grammaticales, et ce, particulièrement pour les élèves en cours d'apprentissage.

En effet, des entretiens métalinguistiques témoignent de difficultés chez certains élèves pour accepter qu'un lexème qu'ils ont classé comme nom puisse servir à former un verbe et vice-versa.

En voici une illustration, extraite d'un corpus de recherche en classe de CE2. Joan, malgré un contre-argument formel, a bien des difficultés à admettre que *sucré* puisse être un lexème verbal dans l'énoncé proposé : *Tu ne sucres pas le gâteau*.

« **Joan** : Je réécris mais là, y a ne et pas entre le sucre. Le sucre, c'est pas un verbe !

E. : Qu'est ce que c'est, sucre ?

⁷² Extrait du corpus de Le Cointre.

Joan : C'est un nom. Parce qu'en fait j'ai lu la phrase et j'ai vu qu'entre sucre il y a ne et pas mais que sucre c'est pas un verbe.

E. : Pourquoi ?

Joan : Bah parce que c'est un nom ! »⁷³

Dans la base de donnée Manulex, sucre se présente sous forme de nom dans 241 occurrences contre 17 occurrences sous forme verbale, confirmant notre intuition d'un grand décalage de fréquence entre les deux emplois de ce lexème.

On retrouve aussi ce type d'erreur qui persiste bien plus tard, dans une étude métagraphique menée avec des élèves de troisième par Le Levier *et al.* (2018) dans laquelle les auteures relèvent une erreur récurrente sur la nature du mot *voient*, écrit avec une finale en *s* ou en *x* en référence aux formes nominales du pluriel *voies* et *voix*. Elles notent que l'accord du verbe *agrandissent* qui « ne possède aucun homophone non verbal, contrairement à *voient* »⁷⁴ est mieux réalisé.

L'étude montre aussi qu'un lexème identique, sans effet homophonique peut suffire à fausser l'analyse des élèves qui passent probablement par une analyse sémantique du lexème :

« Douze élèves ont donc traité *agrandissent* comme un verbe et brillent comme autre chose. Les explications que nous les avons invités à fournir montrent qu'en effet, pour certains d'entre eux, brillent et *agrandissent* n'ont pas la même nature : "brillent c'est le, c'est un adjectif et s'agrandissent ça va être le verbe". »⁷⁵

Dépouillé de ses morphèmes grammaticaux, le lexème n'est pas apte à distinguer la catégorie nominale ou verbale⁷⁶, sauf cas de variantes (*que je vendella vente*) ou de spécialisation dans un usage (*une mauve/*je mauve*). Aussi les cas d'identification impossible à partir du seul lexème éventuellement complété d'une lettre non distinctive sont-ils légions en français (*table, chasse, pilote, voile, interdit, fait, conduit, affaire...*) sans compter les véritables homophones homographes (*ferme, porte, court, charme...*).

Or, la tendance à mémoriser la forme la plus fréquente mise au jour par Tortereau *et al.* est renforcée, en France tout au moins, par un principe d'apprentissage qui consiste à faire mémoriser les mots les plus fréquents en les classant selon leur catégorie⁷⁷. Ce principe d'appren-

⁷³ Corpus de recherche (CE2) réalisé par Folmer pour le colloque Ecola (2015). Camussi-Ni *et al.*, 2016.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 14-15.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁷⁶ « Le lexème, à lui tout seul, ne suffit pas à définir une catégorie. [...] La catégorie (nom, verbe, adjectif, etc.) n'est pas attribuable à un sème particulier, mais à un ensemble de sèmes étroitement liés. » Pergnier, 1986, p. 55.

⁷⁷ « Une liste rassemblant près de 1500 mots, les plus fréquents de la langue française, a été constituée par le lexicologue Étienne Brunet. [...] Ces mots, extraits de textes littéraires ou non, ont été ramenés à leur base lexicale. Cette liste de fréquence lexicographique permet aux enseignants, à partir du corpus de vocabulaire de base du français, de bâtir des progressions qui répondent aux

Marie-Armelle CAMUSSI-NI

tissage, *a priori* intéressant car scientifique, a donc un effet pervers en séparant les noms et les verbes de même lexème, les lexèmes ne se présentant jamais dans des catégories différentes à la même fréquence. Voici, à titre d'exemple, une comparaison du classement de lexèmes effectuée à partir des listes d'Eduscol, les cases vides correspondant à des emplois non présentés aux élèves car au-delà des 1500 *item*.

NOMS			VERBES		
Fréquence	Place			Place	Fréquence
10786	21	<i>terre</i>	<i>terrifier</i>		
6178	55	<i>place</i>	<i>placer</i>	157	2214
5835	63	<i>force</i>	<i>forcer</i>	242	1447
5623	68	<i>travail</i>	<i>travailler</i>	101	3133
5349	80	<i>peuple</i>	<i>peupler</i>		
4977	89	<i>doute</i>	<i>douter</i>	238	1488
4859	96	<i>peine</i>	<i>peiner</i>		
5343	77	<i>fait</i>	<i>faire</i>	3	77608
		<i>passé</i>	<i>passer</i>	18	14976
1268	440	<i>demande</i>	<i>demander</i>	22	12597
2530	199	<i>reste</i>	<i>rester</i>	23	12155
		<i>sortie</i>	<i>sortir</i>	36	8768

La prise en compte du mot glossologique va de pair avec la reconnaissance d'un lexème abstrait qui s'actualise grâce aux morphèmes⁷⁸. La connaissance de cette analyse permettrait aux élèves d'éviter ces confusions.

Un aménagement simple consisterait à faire apprendre pour chaque nouveau mot introduit un ou deux mots d'une autre catégorie construits avec le même lexème. Par exemple, pour *une peur* (fréquence : 180^{ème} item de manulex), il serait possible de présenter *un très peureux* (fréquence : 3095^{ème}) et *il l'apaurait* (fréquence : 10914^{ème}). Outre l'intérêt d'apporter une souplesse aux élèves dans leur appréhension des mots de la langue, cela faciliterait l'apprentissage lexical, selon le principe des mots en réseaux et permettrait de repérer d'éventuels allomorphes, susceptibles de perturber l'apprentissage.

3.2.3 Reconsidérer l'entrée par le sémantique chez les élèves

L'étude de Beaumanoir-Secq le souligne : les élèves commencent par reconnaître des catégories de mots en s'appuyant sur leur référent sémantique, ce qui peut les amener à exclure les morphèmes, voire même les verbes des mots⁷⁹. Face à des tentations de s'appuyer sur des critères sémantiques, plus proches du sentiment épilinguistique des élèves, elle écrit :

objectifs d'apprentissage fixés pour leurs élèves. »
<https://eduscol.education.fr/cid50486/liste-frequence-lexicale.html>. Il existe d'autres listes comme celle du ministère québécois de l'éducation : www.mels.gouv.qc.ca qui prête attention aux homophones mais pas au lexème.

⁷⁸ Voir Gagnepain, 1982, p. 51.

⁷⁹ Beaumanoir-Secq (2018), p. 40-41 et p. 88.

« Peut-on laisser les élèves ne considérer comme mot que ces mots lexicaux ? Rappelons ici que c'est un stade identifié des représentations sur le langage, comme montré par Clairelise Bonnet dans ses travaux mais aussi un stade dépassé par les élèves notamment par le biais de l'écrit de la découverte du mot graphique. Autre problème soulevé par ce critère, il encouragerait les élèves à se maintenir dans un rapport non distancié au langage, en entretenant l'illusion d'une certaine unicité entre mot et référent. »⁸⁰

De fait, il apparaît que l'« entrée sémantique des élèves » occasionne des démarches erronées d'analyse dont certaines peuvent subsister très longtemps. Cogis signale, par exemple, que certains locuteurs semblent ne pas réussir à dépasser l'étape des procédures de type morphosémantique dans la réflexion orthographique. En témoigne cet exemple d'une locutrice de 32 ans dont on peut se demander si la recherche du sens ne s'appuie pas sur une récupération d'un référent nominal pour conjuguer un verbe : « “Le plafond s'effritent.” Parce que quand le plafond s'effrite, ça fait plein de petites miettes partout. Donc pluriel. »⁸¹

Comme le suggère Beaumanoir-Secq, sans doute faut-il réévaluer la place de la sémantique dans la reconnaissance des catégories de mots, c'est-à-dire privilégier dans l'apprentissage une définition morphologique du nom et du verbe avant d'en proposer le réinvestissement rhétorique.

Associer les morphèmes au lexème dans le mot permet de résoudre ce type de difficultés : d'une part, parce que le repérage pourra se faire plus facilement de façon formelle, grâce, entre autre à la fixité de la disposition des éléments (même si les absences significatives peuvent rendre ces identifications moins évidentes), d'autre part, parce que faire des morphèmes des éléments satellitaires du lexème, correspond en définitive à l'appréhension du nom par les élèves.

Cette analyse permet aussi de résoudre des difficultés de référence que comporte le verbe pour les élèves, quand il est tronqué de ses morphèmes.

En effet, dans la même lignée que le constat précédent de la difficulté à reconnaître un mot dans le verbe quand les élèves utilisent des raisonnements sémantiques pour classer les mots, Fayol *et al.* soulignent, dans le rapport scientifique de la conférence de consensus du CNETCO, que les élèves peinent à prendre en compte le pluriel du verbe qui n'aurait pas de référent :

« Le -nt de aboient, dans les chiens aboient, est purement formel : il traduit non pas la pluralité de l'action (puisque'elle est la même pour tous les chiens) mais la redondance du marquage. Le verbe s'accorde avec le sujet, lequel porte sémantiquement le nombre. »⁸²

⁸⁰ *Ibid.*, p. 325.

⁸¹ Cogis, 2005, p. 58.

⁸² Brissaud *et al.*, p. 34.

Cette difficulté à trouver du sens aux termes « pluriel du verbe » peut être illustrée par ce petit commentaire métalinguistique d'un élève de CE2 : Tu Tranches. Le verbe est au pluriel car il fait plusieurs fois l'action.⁸³

Au-delà de l'ingéniosité des élèves à donner du sens à des appellations qui n'en ont pas, il est loisible de repenser les définitions qu'on leur propose.

Or, une autre définition du verbe qui inclut la personne morphologiquement (du moins de façon plus visible et audible que par les seuls suffixes) rend au verbe la référence manquante, celle de la personne 6 marquée par le préfixe de personne *ils* ou *elles* toujours reconstituable devant le « verbe au pluriel ».

Ce qui signifie *in fine* qu'on peut très bien illustrer un « verbe au pluriel » par l'image de plusieurs personnes effectuant le même geste.

La prise en compte du sens perçu et de son réinvestissement rhétorique est probablement à la base de nombreuses confusions dans l'appréhension des unités de la langue, ce qui mériterait d'autres développements mais ce passage témoigne déjà amplement, nous semble-t-il, de l'intérêt que peut présenter l'usage du mot glossologique dans l'enseignement.

Conclusion

Sans doute ces quelques pistes didactiques de ce que peut apporter une définition du mot à nouveaux frais dans le système scolaire pourraient-elles être diversifiées et complétées par d'autres aspects de sa morphologie mais déjà ici apparaissent des points majeurs pour son enseignement : prendre en compte tous les morphèmes du mot et pas seulement ceux qui lui sont rattachés par l'écriture, repérer la disposition et la spécialisation de certains d'entre eux en s'aidant du principe de solidarité réciproque simplifierait grandement l'enseignement en mettant de l'ordre dans les catégories de mot (deux catégories au lieu de onze ou douze, voire plus quand on considère certaines descriptions incluant la syntaxe). En outre, cette définition permet d'appréhender le mot par la forme grammaticale avant de réfléchir à son réinvestissement rhétorique, ce qui nous semble incontournable pour enseigner la langue. Enfin, répondant aux « intuitions du locuteur » ou plutôt à son analyse implicite, car établie scientifiquement par une analyse structurale, cette définition mettrait moins l'enseignant en porte-à-faux devant ses élèves.

En effet, l'incohérence du mot graphique, qui se présente comme la coïncidence de critères inconciliables dans les faits, est susceptible de provoquer des questionnements implicites ou explicites des élèves et de mettre en difficulté l'enseignant, qui n'a plus alors comme échappatoire, d'autant plus s'il ne comprend pas l'origine de sa propre difficulté, que la position « dictatoriale » décrite par Chervel dans la conclusion de son histoire de la grammaire scolaire :

« Cette prétendue science de la langue n'est qu'un monstrueux bric-à-brac, échafaudé au cours des décennies. Elle réussit à en imposer grâce à ses innombrables silences, et surtout à la relation

⁸³ Corpus de Folmer.

pédagogique où elle s'insère, fondée sur l'autorité et sur l'obéissance. [...] C'est bien d'une véritable mystification que sont victimes les élèves et les maîtres. L'appareil des concepts à partir desquels ils travaillent s'effondre comme un château de cartes dès lors qu'on le soumet à une analyse rigoureuse. [...] Les parties du discours, et les « catégories grammaticales comme le genre, le nombre ou le mode des verbes, largement tributaires des exigences du système fonctionnel et de l'orthographe elle-même, ne résistent pas mieux, du moins sous la forme que leur a donnée la grammaire scolaire ».⁸⁴

Or, des études menées par les didacticiens témoignent d'une réelle activité métalinguistique chez les jeunes élèves qui répond à la nécessité de résoudre de nombreux problèmes liés à l'acquisition de la langue écrite. On peut effectivement s'interroger sur les risques d'aporie si cette activité métalinguistique se heurte à des concepts mal définis. Car, pour Chervel, « On voit mal comment la pratique d'une analyse aussi défectueuse pourrait contribuer [à la formation de l'esprit] dans un sens réellement positif. »⁸⁵

Les mots très forts de Chervel, s'ils résonnent encore dans notre mémoire, ne semblent pas avoir produit l'effet escompté depuis plus de quarante ans. Parallèlement, l'analyse linguistique de Gagnepain n'a toujours pas trouvé toute la place qu'elle mériterait au vue de sa scientificité et de l'aspect heuristique qui en découle pour la didactique de la langue.

Il reste que renverser la table pour proposer autre chose est chose difficile dans l'éducation et encore plus difficile quand cela touche au « bien commun » de la grammaire ou de la langue. Aussi est-il nécessaire de réfléchir à des « petits pas » consistant en des aménagements provisoires de la terminologie et de la description à proposer. Enfin, le bien-fondé de ces aménagements et descriptions demanderait à être validé par des études de didacticiens qui, au-delà de la scientificité des analyses linguistiques, leur donnent toute leur légitimité sur le terrain. Il y a là quelques années de travaux !

Références bibliographiques

ANDRIEUX-REIX N., MONSONEGO S., 1998, « Les unités graphiques du français médiéval : mots et syntagmes, des représentations mouvantes et problématiques », *Langue française*, n°119, Segments graphiques du français. pp. 30-51.

ARRIVÉ M., GADET F., GALMICHE M., 1986, *La Grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris.

AVANZI M., 2013, Note de recherche sur l'accentuation et le phrasé prosodique à la lumière des corpus de français », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 59, pp. 5-24.

BEAUMANOIR-SECQ M., COGIS D., ELALOUF M.-L., 2010, « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repères* [En ligne], 41.

⁸⁴ Chervel A., 1977, p. 276.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 278.

BEAUMANOIR-SECQ M., 2018, *Conceptualiser les classes de mots*, Peter Lang.

BERRENDONNER A., REICHLER-BEGUELIN M.J., 1989, « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique, dans Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques », *Langue française*, 81, pp. 99-125.

BONNET J., BARREAU J., 1974, *L'Esprit des mots. Traité de linguistique française*, L'école.

BRISSAUD C., FAYOL M., 2018, « Etude de la langue et production d'écrits. Rapport scientifique, conférence de consensus Ecrire et rédiger. » Catherine BRISSAUD; Michel FAYOL. *Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco)*, 65 p.

BRONCKART J.-P., BESSON M.-J., 1988, « Et si la grammaire n'était pas inutile ?, La recherche au service de l'enseignement ». CRPP, pp. 73-93.

CAMUSSI-NI M.-A., COATÉVAL A., 2013, *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*, PUG.

CAMUSSI-NI M.-A., COATÉVAL A., FOLMER C., 2016, « Elèves FLS, Elèves FLM : L'hétérogénéité, tremplin à un apprentissage réfléchi de la langue », PÉGAZ PAQUET A. et CADET L.(éd.), *Les Langues à l'école, la langue de l'école*, Presses Universitaires d'Artois.

CATACH N., 1998, « Les signes graphiques du mot à travers l'histoire », *Langue française*, n°119. Segments graphiques du français. pp. 10-23.

CHERVEL A., 1977, *... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot.

COGIS D., 2001, « Difficultés en orthographe. Un indispensable réexamen », *Revue française de linguistique appliquée*, VI-I, pp. 47-61.

COGIS D., ELALOUF M.-L., BRINKER V., 2009, « La notion de "groupe" dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation », *Repères* [En ligne], 39.

CREISSELS D., 1995, *Éléments de syntaxe générale*, PUF.

DAVID, J., 2003, « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), pp. 137-158.

ELALOUF M.-L., 2010, « La terminologie grammaticale française au crible de quelques malentendus. Pour un traitement didactique », *La Lettre de l'AIRDF*, n°45-46, pp. 34-42.

ELALOUF M.-L., GOURDET P., COGIS D., 2016, « Le verbe et la phrase dans des définitions d'élèves : entre production et conceptualisation - ce qu'ils font et ce qu'ils "disent" », *Lidil* [En ligne], 54.

FARRÉ C., FIJALKOW É., 2009, « La segmentation de la phrase par l'enfant », *Spirale Revue de Recherches en Éducation*, N° 44, pp. 63-82.

FAYOL M., LARGY P., 1992, « Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte », *Langue Française*, 95.

FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO M., 1988, *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Lyon, CRDP.

FRANÇOIS F., CNOCKAERT D., LECLERCQ S., 1986, « Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer. De quelques formes de « conscience linguistique » chez les enfants de l'enseignement primaire (CE2 et CM2) », FABRE C. (dir.), *Études de linguistique appliquée* 62, *Activités métalinguistiques et métadiscursives chez l'enfant de 6 à 11 ans*. Paris, Didier, pp. 26-39.

GAGNEPAIN J., 1982, *Du Vouloir-dire I. Du signe, de l'outil*. Paris Oxford New York Pergamon press. En ligne : <https://www.institut-jean-gagnepain.fr/oeuvres-de-jean-gagnepain/>

GAGNEPAIN J. (dir.), 1994, *Pour une linguistique clinique*, Rennes, PUR.

GOSWAMI U., BRYANT P., 1992, Rhyme, analogy, and children reading. P. Gough L.C. Ehri & R. Treiman (dir.), *Reading acquisition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp.49-63.

GUYARD H., 2012 [1987], « La matérialisation de l'analyse. Perte du sème et perte du mot dans l'aphasie de Broca et l'aphasie de Wernicke », De Guibert C. (éd.), *La conception du langage et des aphasies : la contribution de Hubert Guyard*, *Tétralogiques* 19. <http://tetralogiques.fr/spip.php?article146>

JAFFRÉ J.-P., 2006, « Pourquoi distinguer les homophones ? », *Langue française*, 3, n° 151, pp. 25-40.

JAFFRÉ J.-P., BESSONNAT D., 1993, « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques ». *Pratiques* 77, pp. 25-42.

JONGEN R., 1993, *Quand dire c'est dire. Initiation à une linguistique glossologique et à l'anthropologie clinique*. De Boeck Université, coll. Raisonances.

LE LEVIER H., BRISAUD C., HUARD C., 2018, « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques », *Pratiques* [En ligne], pp.177-178.

LÉTÉ B., SPRENGER-CHAROLLES L., COLÉ P., 2004, « Manulex : A grade-level lexical database from French elementary-school readers ». *Behavior research Methods, Instruments, & Computers*, 36, pp. 156-166,

MATTHEY M., « Faut-il vraiment former les (futurs) enseignants de français en linguistique ? », dans M. AVANZI, V. CONTI, G. CORMINBOEUF, F. GACHET, L.-A. JOHNSEN, P. MONTCHAUD (dir.), 2014, *Enseignement du français: les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin*. Bruxelles: Lang (GRAMM-R. Etudes de linguistique française), pp. 119-127.

MAUROUX F., MORIN M.-F., 2018, « Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? », *Repères* [En ligne], 57.

MAYNARD C., BRISAUD C., ARMAND F., 2018, « Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France », SHS Web Conf. 46 07002, DOI: 10.1051/shsconf/20184607002.

PERGNIER M., 1986, *Le Mot*, PUF, Coll. Linguistique nouvelle.

PETERS A. M., 2001, « Filler syllables : what is their status in emerging grammar ? », J. Child Lang, Cambridge University Press.

RIEGEL M. PELLAT J.-C., RIOUL R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.

Marie-Armelle CAMUSSI-NI

SAUSSURE de F., 1971 [1916], *Cours de linguistique générale*, Éd. BALLY C., SECHEHAYE A. & RIEDLINGER A., Paris, Payot.

SCHOSLER L., 2004, *Tu eps l'as deit/ tut s'en vat déclinant*. Grammaticalisation et dégrammaticalisation dans le système verbal du français illustrées par deux évolutions, celle du passé composé et celle du progressif, *Aemilianense* 1, pp. 517-568.

SIOUFFI G., VAN RAEMDONCK D., 2014, *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Paris, Bréal.

TOTEREAU C., BARROUILLET P., FAYOL M., 1998, Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French : The Case of noun and verb., *British Journal of Developmental Psychology* 16, pp. 447-464.

URIEN J.-Y., 1999, « Le critère du grammatical », GIOT et al., *Langage, clinique, Epistémologie*, De Boeck-Supérieur, pp. 29-71.

URIEN J.-Y., GUYARD H., 2001, « L'aphasie de Broca. Dégrammaticalisation pathologique », *Grammaticalisation 2. Concepts et cas. Travaux linguistiques du CERLICO*, 14, PUR, pp. 277-288.

<http://www.tetralogiques.fr/spip.php?article148>

URIEN, J.-Y., 2017, *Une lecture de Jean Gagnepain, Du Vouloir Dire I, Du Signe*, Editions Jean Gagnepain, en ligne, www.institut-jean-gagnepain.fr

VENEZIANI Edy, 2003, « The emergence of noun and verb categories in the acquisition of French », *Psychology of Language and Communication*, 7 (1), pp. 23-36.

WILMET M., 2010, *Grammaire critique du français*, De Boeck-Duculot.