



HAL
open science

Usages du lexique verbal chez les collégiens camerounais : d'un corpus oral d'élèves à une didactique de l'expression dans la formation des enseignants

Tony Noël Onguene Mete

► **To cite this version:**

Tony Noël Onguene Mete. Usages du lexique verbal chez les collégiens camerounais : d'un corpus oral d'élèves à une didactique de l'expression dans la formation des enseignants. Linguistique. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2015. Français. NNT: . tel-01357281

HAL Id: tel-01357281

<https://hal.science/tel-01357281v1>

Submitted on 29 Aug 2016

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

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

Thèse en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Sciences du langage
De l'université Paris Ovest Nanterre La Défense

Présentée et soutenue publiquement par
ONGUENE METE Tony Noël
le 15 octobre 2015

*Usages du lexique verbal chez les collégiens camerounais : d'un corpus oral
d'élèves à une didactique de l'expression dans la formation des enseignants.*

Sous la direction de

Colette NOYAU (Professeur-Université Paris Ovest Nanterre La Défense)

devant un jury composé de :

Julien KILANGA MUSINDE, Professeur, Université d'Angers, rapporteur

Musanji NGALASSO MWATHA, Professeur émérite, Université Michel de Montaigne-
Bordeaux 3, rapporteur

Marie-Noëlle ROUBAUD, Maître de conférences HDR, Université Aix-Marseille,
examineur

Christophe PARISSÉ, Chargé de recherche HDR INSERM, MODYCO CNRS-Université
Paris Ovest Nanterre, examineur

Colette NOYAU, Professeur émérite, Université Paris Ovest Nanterre La Défense, directrice
de la thèse

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier les professeurs et les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette thèse.

Nous voulons remercier tout particulièrement notre directrice de recherche, Madame Colette Noyau : ses remarques toujours judicieuses et ses relectures attentives ont grandement amélioré la qualité de ce travail, puis notre apprentissage à la recherche.

A travers Madame Sylvie Mouangué, nous tenons à remercier l'Agence Universitaire de la Francophonie qui a financé notre enquête durant trois ans.

A ceux qui nous ont initié à la recherche, nos professeurs de l'Université de Yaoundé I et ceux de l'Ecole Normale Supérieure, nous réaffirmons notre reconnaissance.

Nous tenons à exprimer notre gratitude aux membres du laboratoire MODYCO. Parmi eux, Monsieur Christophe Parisse qui a grandement contribué à notre maîtrise de l'outil CLAN et Madame Fanny Rinck qui nous a guidé dans la rédaction de nos premiers articles scientifiques, puis dans la préparation de nos toutes premières communications.

Toujours au laboratoire MODYCO, nous nous rappelons, pour leurs témoigner notre reconnaissance, nos camarades qui nous ont accueilli et accompagné dès notre arrivée en France. Ils ont favorisé notre rapide intégration. Parmi eux, Romain Loth, Sofia Zidane, Herlène Toulemont, et pour un autre volet, EliseGuy-Guyenet pour ses relectures.

Nous tenons à souligner l'apport essentiel de Maman Safyatou dans notre quotidien. Elle s'est assurée à chaque heure, que nous ne baissions jamais les bras, que nous ne manquions de rien et que nous n'ayons pour seule priorité que les études.

Papa et maman merci. Vous demeurez mes modèles, en tant que linguistes et enseignants, je vous dois l'essentiel. Vous m'avez toujours encouragé à réaliser mes projets, à renouveler mes connaissances et à m'ouvrir à d'autres savoirs.

A ceux dont le nom de figure pas ici et qui ont contribué hier ou aujourd'hui pour que ce travail prenne une forme, nous disons merci.

Chapitre 1 : Théorisation de la problématique et méthode de l'analyse 22

1. Etat du lexique dans les productions langagières des apprenants et identification du problème ..	22
2. Fréquence des verbes dans le corpus et orientation de la recherche.....	23
3. Principes généraux sur la construction du lexique et caractérisation des faits observés dans le corpus	23
4. Nature des contraintes et homogénéité des domaines d'étude	23
4.1. Domaine conceptuel et disponibilité du lexique.....	23
4.2. Domaine linguistique et sur-emploi des verbes.....	24

5. De l'observation du corpus à la formation de l'objet d'étude	24
5.1. Travaux de maîtrise et DEA et identification des verbes de base	26
6. Identification des verbes de base pour nos chapitres monographiques	27
7. Analyse des verbes dans un système de langue intermédiaire	28
7.1. Objectif général de la recherche chez les fonctionnalistes	29
7.2. La problématique générale de la recherche chez les fonctionnalistes	29
7.3. L'hypothèse générale chez les fonctionnalistes.....	29
8. L'approche conceptuelle du langage	30
8.1. Le niveau conceptuel et les catégories conceptuelles.....	30
8.2. Passage du niveau conceptuel au niveau linguistique : le rôle des taches de production langagières.....	30
8.3. Moyens linguistiques et fonction de prédication.....	31
9. Accès au lexique et production de la parole: le modèle de Levelt (1989).....	32
9.1. Les trois étapes de la production de la parole et leurs systèmes complémentaires	33
9.1.1. La conceptualisation.....	33
9.1.2. La formulation.....	34
9.1.3. L'articulation.....	34
9.2. Du modèle de Levelt (1989) à notre méthode de travail	34
9.2.1. Modèle d'analyse de Levelt (1989) et approche du lexique des verbes	34
9.2.1.1. L'accès au lexique	35
9.2.1.2. Existence d'un lexique mental organisé en stock	35
9.2.1.3. La structure interne d'une entrée lexicale	36
9.2.1.4. Lexique moyen d'appréhender les opérations conceptuelles	36
9.2.1.5. Relation entre unités du lexique mental.....	37
10. De Levelt (1989) - modèle de production de parole à Kein(1989) – modèle d'acquisition des langues étrangères	39
10.1. Approche dite des lectes d'apprenant de Klein (1989).....	39
10.2. Klein (1989) comme support théorique à l'étude des lectes d'apprenants de L2.....	39
10.3. La nature de l'acquisition	40
10.4. Les conditions d'acquisition d'une langue	41
10.4.1. La capacité linguistique.....	41
10.4.2. La propension à apprendre	42

10.4.3. L'accès à la langue.....	43
10.4.3.1. L'entrée (input).....	43
10.4.3.2. La possibilité de communiquer	44
10.5. Penser le développement du lexique à travers Klein (1989)	44
10.5.1. La construction de l'énoncé: des propositions de Klein (1989) vers une grammaire de construction	45
11. Appréhender le sens et le verbe dans l'énoncé.....	46
11.1. Bref aperçu sur les grammaires de constructions	47
11.1.1. Grammaire à syntaxe motivée et à syntaxe autonome comme critère de classement ...	48
11.2. Analyse du verbe dans l'énoncé et métalangue.....	49
11.2.1. Cadre prédicatif –structure argumentale et question de la polysémie	50
11.2.2. Cadre prédicatif et structure argumentale pour l'étude des verbes en L2	50
11.2.3. Schéma actanciel / cadre de rôle et description de l'énoncé comme une scène conceptuel.....	51
11.2.4. Cadre / frame et hypothèse sur l'écologie linguistique des apprenants.....	51
11.2.5. Les classes d'objets outils d'analyse calqués sur l'usage des apprenants	52
11.3. LVF (1997) : outils de vérification des constructions des verbes en L2	54
11.3.1. Objectifs et la méthode du LVF (1997): quelques points de compatibilité avec les grammaires de constructions	55
11.3.2. Les chiffres du LVF (1997) et quelques observations sur les verbes de base en FLS... 56	
11.3.3. Rubriques associées à la présentation du verbe dans le LVF	56
Chapitre 2 : La méthodologie de l'enquête et le traitement des données	58
1. Statut du français au Cameroun et parlars du milieu.....	59
1.1. Les fonctions sociales du français au Cameroun.....	59
1.1.1. Introduction de la langue française au Cameroun	59
1.1.2. Les fonctions sociales du français en six points	59
2. Matériel d'investigation et méthodologie.....	60
2.1. La place du corpus dans l'enquête.....	60
2.2. Description du protocole de recherche	60
2.2.1. Présentation de la population cible.....	61
2.2.1.1 Échantillonnage et justification du choix de la population	62
2.2.1.2 Présentation des lieux de constitution du corpus.....	62
2.2.1.3 Constitution des sous-corpus et choix des lieux d'enquête.....	63

2.3. L'enregistrement du corpus.....	63
2.3.1. Outils d'enregistrement du corpus et outils de traitement des données.....	64
2.3.1.1 Outils d'enregistrement	64
2.3.1.2 Traitement du corpus	64
3. Méthode de codage des verbes du camfranglais par CLAN	65
4. Traitement des verbes du français par CLAN	66
5. La liste des verbes les plus fréquents dans le corpus et quelques commandes utilisées.....	68
6. Classement des verbes les plus fréquents par domaine sémantique	68
7. Répertoire des verbes du camfranglais.....	69
La méthodologie de l'enquête et le traitement des données	72
Chapitre 3 : Etapes d'analyse des verbes de base dans lectes des apprenants de L2	74
1. Verbe de base chez Noyau (2005a) et chez Viberg (2002-2010).....	75
1.1. Le verbe de base dans la liste de Viberg (2010).....	76
1.2. Le verbe de base dans la liste de Noyau.....	76
1.3. Le verbe de base et sa fréquence chez les lectes des apprenants.....	77
13.1. La fréquence dans les paliers scolaires.....	78
2. Verbe prédicatif et verbe de plein exercice dans le lecte des apprenants.....	79
2.1. Verbe de plein exercice et verbe dans une famille sémantique.....	80
2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein	81
2.3. Les rôles du verbe plein.....	82
2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice.....	82
3. Présentation générale des verbes	83
3.1. Les verbes dans les lectes des apprenants	83
3.2. Fréquence détaillée des verbes	83
3.3 Description des sous-domaines exprimés par les verbes de la famille sémantique.....	84
4. Le verbe de base comme substitut des verbes de la famille sémantique.....	85
4.1. Orthonymie - arrangement sémantique - polysémie avec le verbe de base.....	85
4.2. Le verbe de base VS les verbes spécifiques.....	86
4.3. Verbe non prédicatif et bricolages sémantiques	86
4.4. Le verbe support et classe d'objets: nom prédicatifs.....	87
4.5. Le verbe opérateur et la classe d'objets: nom prédicatifs.....	87
Chapitre 4 : <i>Donner</i> et les verbes de transfert	89

1. Donner: Verbe de base chez Noyau (2005a) et Viberg (2010)	89
1.1. Le verbe de base <i>donner</i> dans la liste de Viberg (2010).....	89
1.2. Le verbe de base <i>donner</i> dans la liste de Noyau.....	91
1.3. Le verbe de base <i>donner</i> et sa fréquence chez les collégiens de Yaoundé.....	91
2. <i>Donner</i> est un verbe prédicatif et verbe de plein exercice dans le lecte des apprenants	93
2.1. <i>Donner</i> : Verbe de plein exercice et verbe de transfert	93
2.2. Analyse des cadres de rôle et des cadres prédicatifs du verbe de transfert <i>donner</i>	94
2.3. Les rôles du verbe de plein exercice <i>donner</i>	96
2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice <i>donner</i>	96
3. Présentation générale des verbes de transfert	97
3.1. Les verbes de transfert dans le lecte des apprenants	98
3.2. Fréquence détaillée des verbes de transfert	99
3.3. Description des sous-domaines des verbes de transfert.....	100
Rendre	101
Aider–soutenir	102
Payer-acheter-vendre.....	103
Payer.....	103
Acheter	105
Vendre	105
4. Le verbe de base <i>donner</i> comme substitut des verbes de transfert.....	107
4.1. Orthonymie - arrangements sémantiques - polysémie avec le verbe <i>donner</i>	107
4.2. Les verbes de base VS les verbes spécifiques.....	108
Donner VS attribuer	108
Donner Vs punir	109
4.3. <i>Donner</i> : verbe non prédicatif et bricolages sémantiques.....	109
4.4. Le verbe support <i>donner</i> et les noms prédicatifs.....	111
4.5. Le verbe opérateur <i>donner</i> et les classes d’objets : noms prédicatifs.....	111
5. Choix de <i>donner</i> comme retranscription des scènes d’échanges extralinguistiques	112
Chapitre 6 : <i>Mettre</i> et les verbes de placement d’objets.....	164
1. <i>Mettre</i> : Verbe de base chez Noyau (2005a) et Viberg (2002).....	164
1.1. Le verbe de base <i>mettre</i> chez Viberg (2002).....	164

1.2. Le verbe de base <i>mettre</i> chez Noyau (2005a).....	166
1.3. La fréquence du verbe de base <i>mettre</i> dans les lectures d'apprenant	166
1.3.1. La fréquence du verbe de base <i>mettre</i> dans les paliers scolaires	167
2. <i>Mettre</i> : verbe prédicatif et verbe de plein exercice	167
2.1. <i>Mettre</i> est un verbe plein et un verbe de manipulation ou de placement d'objets.....	167
2.2. Les cadres de rôles du verbe plein <i>mettre</i>	169
2.3. Les rôles du verbe de plein exercice <i>mettre</i>	170
2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice <i>mettre</i>	171
3. Présentation générale des verbes de manipulation ou de placement d'objets	172
3.1. Les verbes de manipulation ou de placement d'objet dans les lectures des apprenants	172
3.2. Fréquence détaillée des verbes de placement d'objets	174
Poser	175
Déposer.....	175
Jeter	176
Accrocher	177
Enlever et retirer	178
Porter	178
3.3. Description des sous-domaines des verbes de manipulation ou de placement d'objet	178
4. Le verbe de base <i>mettre</i> comme substitut des verbes de transfert.....	182
4.1. Orthonymie- arrangements sémantiques - polysémie avec le verbe <i>mettre</i>	182
4.2. Le verbe de base <i>mettre</i> VS les verbes spécifiques	183
4.3. <i>mettre</i> verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques	183
4.4. Le verbe support <i>mettre</i> et les noms prédicatifs.....	185
4.5. Le verbe opérateur <i>mettre</i> et les classes d'objets : noms prédicatifs.....	187
4.6 <i>Mettre</i> dans la classe d'objet des actions du football	190
5. Perception du réel et choix du verbe <i>mettre</i>	190
Chapitre 7 : Faire et les verbes d'activité	193
1. Présentation du verbe de base <i>faire</i> chez Viberg (2002) et Noyau (2005a)	193
1.1. Le verbe de base <i>faire</i> chez Viberg	193
1.2. Le verbe de base <i>faire</i> chez Noyau (2008).....	195
1.3. La fréquence du verbe de base <i>faire</i> dans les lectures d'apprenant	197

2. <i>Faire</i> : verbe prédicatif et verbe de plein exercice	199
2.1. <i>Faire</i> est un verbe plein et un verbe d'activité	200
2.2. Analyse des cadres de rôles et des cadres prédicatifs du verbe d'action.....	200
2.3. Les rôles du verbe de plein exercice <i>faire</i>	201
Être jaloux= faire la jalousie	203
Etre menteur= faire le mensonge.....	204
Faire substitut du verbe avoir	206
Avoir les relations et faire les relations sexuelles.....	206
Avoir les problèmes et faire les problèmes	207
2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice <i>faire</i>	208
Faire verbe agir dans le corpus.....	208
3. Présentation générale des verbes d'activité	210
3.1. Les verbes d'activité dans le lecte des apprenants	210
3.3. Description des sous-domaines des verbes d'activité.....	213
Aimer.....	213
Attendre et dormir	215
Préparer	215
4. Le verbe de base <i>faire</i> comme substitut des verbes d'activité	216
4.1. Orthonymie - arrangement sémantiques- polysémie avec le verbe <i>faire</i>	218
4.2. Le verbe de base <i>faire</i> VS les verbes spécifique <i>fréquenter</i>	222
4.3. <i>Faire</i> verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques.....	222
4.4. Le verbe support <i>faire</i> et les noms prédicatifs.....	225
4.5. Le verbe opérateur <i>FAIRE</i> et les classes d'objets : noms prédicatifs	228
4.5.1. Faire: verbe causatif/opérateur diathésique	228
4.5.2. Verbe opérateur/ dénominal	231
5. Faire et les classes d'objets	232
Chapitre 8 : <i>Voir</i> et les verbes de perceptions	235
1. Présentation du verbe de base <i>voir</i>	235
1.2. Le verbe de base <i>voir</i> chez Viberg (2002).....	235
1.3. Le verbe de base <i>voir</i> chez Noyau (2005a)	236
2. <i>Voir</i> : verbe prédicatif et verbe de plein exercice.....	238

2.1. <i>Voir</i> est un verbe plein et un verbe de perception	238
2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein <i>voir</i>	238
2.3. Les rôles du verbe plein <i>voir</i>	240
2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice <i>voir</i>	240
La perception physiologique	241
Physio-cognitif ou (perceptivo)/cognitif.....	242
3.1. Les verbes de perception dans les lectures des apprenants.....	244
3.2. Fréquence détaillée des verbes de perception.....	245
3.3. Description des sous-domaines des verbes de perception	246
Les prédicats de perception visuelle.....	246
Le verbe de plein exercice regarder	247
Regarder: < Surveiller, épier, guetter>	247
Regarder < chercher, fouiller, feuilleter >	248
Regarder: < assister à, suivre >.....	248
Regarder: <observer, considérer>.....	249
Regarder verbe non prédicatif	249
Regarder prédicat de <visite>.....	250
Visionner.....	251
Lire	252
Guetter et surveiller	252
Les prédicats de perception auditive	253
Entendre	253
Entendre: prédicat<auditifs> volontaire	253
Entendre prédicat<auditif> involontaire: substitut contextuel d'écouter.....	255
Écouter	255
Les verbes de perception gustative.....	256
Déguster	256
Les verbes de perception olfactive	256
Sentir	256
4. Le verbe de base <i>voir</i> comme substitut des verbes de perception	257
4.1. Orthonymie - arrangements sémantiques - polysémie avec le verbe <i>voir</i>	258
4.2. Le verbe de base <i>voir</i> VS les verbes spécifiques <i>comprendre/ réaliser</i>	260

4.3. <i>Voir</i> verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques	262
4.4. <i>Voir</i> et les classes d'objets.....	265
<i>Voir</i> prédicat de <visite>.....	266
Chapitre 9 : <i>Savoir</i> et les verbes de cognition	267
1. Présentation du verbe de base <i>savoir</i>	267
1.1. Le verbe de base <i>savoir</i> chez Viberg.....	268
1.2. Le verbe de base <i>savoir</i> chez Noyau	268
1.3. La fréquence du verbe de base <i>savoir</i> dans les lectes d'apprenant.....	269
2. <i>Savoir</i> : verbe prédicatif et verbe de plein exercice.....	271
2.1. <i>Savoir</i> est un verbe plein et un verbe de cognition.....	271
2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein <i>savoir</i>	272
2.3. Les rôles du verbe plein <i>savoir</i>	274
2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice <i>savoir</i>	274
3. Présentation générale des verbes de cognition	274
3.1. Les verbes de perception dans les lectes des apprenants.....	275
3.2. Fréquence détaillée des verbes de cognition	276
3.3. Description des sous-domaines des verbes de cognition.....	277
Les verbes de connaissance.....	278
<A1 humain (éventuellement animal supérieur) connaît A2 humain>.....	278
Connaître substitut de savoir	282
<Connaître> que substitut de <savoir que>	283
<Ne pas connaître> substitut de <ne pas savoir>	283
<Connaître <u>les nouvelles</u> > : substitut de <savoir <u>les nouvelles</u> >>.....	285
<Connaître quelque chose substitut> de <en savoir quelque chose>	286
Les verbes de croyance.....	287
Penser.....	289
Le verbe de plein exercice penser	289
Sous-domaines du verbe penser	291
Emploi semi-modal de penser.....	291
Emplois modaux de penser	292
Croire.....	293
Le verbe de plein exercice croire.....	293

Emplois modaux de croire	294
Imaginer.....	298
Supposer.....	301
Les verbes d'apprentissage.....	302
Découvrir	303
Remarquer.....	305
Étudier et apprendre	306
Résoudre.....	309
Constater	312
Les verbes d'intérêt	313
Se ficher.....	313
4. Le verbe de base <i>savoir</i> comme substitut des verbes de cognition	314
4.1 Orthonymie - arrangements sémantiques - polysémie avec le verbe <i>savoir</i>	314
4.2. Le verbe de base <i>savoir</i> VS le verbe spécifique <i>ignorer</i>	315
Chapitre 10 : <i>Dire</i> et les verbes de communication.....	319
1. Présentation du verbe de base <i>dire</i>	319
1.1. Le verbe de base <i>dire</i> chez Viberg	319
1.2. Le verbe de base <i>dire</i> chez Noyau.....	320
1.3. La fréquence du verbe de base <i>dire</i> dans les lectures d'apprenant	321
1.4. La fréquence du verbe de base <i>dire</i> dans les paliers scolaires.....	322
2. <i>Dire</i> : verbe prédicatif et verbe de plein exercice.....	323
2.1. <i>Dire</i> est un verbe plein et un verbe de communication orale	324
2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein <i>dire</i>	325
2.3. Les rôles du verbe plein <i>dire</i>	328
2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice <i>dire</i>	331
3. Présentation générale des verbes de communication verbale.....	333
3.1. Les verbes de communication verbale dans les lectures des apprenants	335
3.2. Fréquence détaillée des verbes de communication.....	336
3.3. Description des sous-domaines des verbes de communication orale	339
Les verbes de parole génériques intransitifs.....	340
Le verbe de base et verbe prototypique <i>parler</i>	340
Le verbe de plein exercice <i>parler</i>	341

Le verbe de base parler comme substitut des verbes de parole	347
Les verbes de confession	350
Tromper-mentir.....	351
Trahir-avouer.....	353
Les verbes de louage-blâme	356
Se plaindre-accuser-gronder et blâmer.....	358
Verbe de chronologie discursive	360
Les verbes de réalisation phoniques	364
Taire- chanter-crier-exagérer-bégayer-chamailler.....	364
Les verbes introducteurs d'arguments.....	369
Expliquer-signifier.....	370
Montrer-conclure	372
Conclure.....	372
Les verbes de demande.....	373
Demander	374
Interroger	377
Convoquer et interpeller	379
4. Le verbe de base <i>dire</i> comme substitut des verbes de communication	379
4.1. Orthonymie - arrangement sémantique - polysémie avec le verbe <i>dire</i>	379
4.2. Le verbe de base <i>dire</i> VS les verbes spécifiques.....	380
4.3. <i>Dire</i> verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques	380
Chapitre 11 : <i>Aller</i> et les verbes de déplacement.....	383
1. Présentation du verbe de base <i>aller</i>	383
1.1. Le verbe de base <i>aller</i> chez Viberg (1998-2002)	383
1.2. Le verbe de base <i>aller</i> chez Noyau (2005a)	384
1.3. La fréquence de <i>aller</i> , verbe de base , dans les lectures d'apprenants.....	385
2. <i>Aller</i> : verbe prédicatif et verbe de plein exercice	385
2.1. <i>Aller</i> est un verbe plein et un verbe de mouvement	386
2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein <i>aller</i>	387
2.3. Les rôles du verbe plein <i>aller</i> (le verbe plein <i>aller</i> chez les apprenants)	388
2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice <i>aller</i>	388
3. Présentation générale des verbes de mouvement	389

3.1. Les verbes de mouvement dans les lectures des apprenants.....	390
3.2. Fréquence détaillée des verbes de déplacement	391
3.3. Description des sous-domaines des verbes de mouvement	392
Partir	393
Le verbe plein partir	393
Partir verbe non prédicatif	395
Déplacement lié aux propriétés du milieu	396
Marcher et promener.....	397
Suivre-poursuivre-devancer-filer	399
Suivre et filer	399
Poursuivre et devancer.....	401
Voyager et défiler	401
Courir.....	403
Fuir et s'enfuir	404
Déplacement avec propriété agentive.....	405
Envoyer.....	406
Emmener, apporter, emporter, ramener.....	408
Chasser, accompagner, rapatrier	410
Changement de direction/ trajectoire.....	412
Franchissement de l'espace	414
Entrer et sortir	415
Entrer.....	415
Sortir	417
Passer	418
La verticalité du mouvement.....	420
Monter et descendre.....	421
Monter.....	422
Descendre.....	424
Tomber	425
4. Le verbe de base <i>aller</i> comme substitut des verbes de déplacement.....	426
4.1. Orthonymie - arrangements sémantiques-polysémie avec le verbe <i>aller</i>	427
4.2. Le verbe de base vs les verbes spécifiques	427

4.3. <i>Aller</i> verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques.....	427
Chapitre 12 : Propositions pour l'enseignement des verbes, dans les collèges de la ville de Yaoundé	430
1. Verbe de base et objectif de l'enseignement du lexique des procès en FLS	431
1.1. De la méthode d'enquête vers les propositions didactiques	431
1.1.1. Linguistique et incidence sur les propositions didactiques.....	431
1.2. Les facteurs d'apprentissage d'une L2	433
1.2.1. Capacité linguistique et généralisation des propositions didactiques.....	434
2. Apport de la psycholinguistique pour l'enseignement-apprentissage des verbes en FLS	446
2.1. La fréquence verbale comme solution à l'enseignement des verbes en FLS	446
2.2. Représentativité sémantique et groupement des verbes par famille comme solution à l'enseignement.....	446
2.3. Le rôle de la syntaxe dans l'enseignement du vocabulaire en FLS.....	448

Liste de Tableaux

Tableau : [1.0]: listes des verbes privilégiés dans le français fondamental.....	27
Tableau : [1.2]: Rubriques associées à la présentation du verbe dans le LVF	57
Tableau : [2.0]: lemmatisation des verbes	67
Tableau : [2.1] : domaine sémantique des verbes fréquents.....	69
Tableau : [2.2]: Verbes du camfranglais regroupés par domaines	69
Tableau : [4.0]: <i>donner</i> chez Viberg (2010).....	90
0.2. Tableau : [4.1]: <i>donner</i> verbe de base dans Le Français Fondamental	91
Tableau : [4.2]: le verbe de base <i>donner</i> 9 ^{ème} /6 dans le corpus	92
Tableau : [4.3] : le verbe de transfert <i>donner</i> Noyau (2005).....	93
Tableau : [4.4] : liste des verbes de transfert.....	99
Tableau : [4.5] : les verbes de transfert les plus fréquents du corpus.....	99
Tableau : [4.6]: acheter-payer verbe équivalents dans le domaine des transferts.....	106
Tableau : [4.7]: prédicat approprié général dans la classe d'objet de la communication	112
Tableau : [4.8]: reconstruction abstraite du schème de transfert.....	113
Tableau : [4.9]: reconstruction abstraite du schème de transfert	114
Tableau : [5.0]: <i>prendre</i> chez Viberg (2010).....	117
Tableau : [5.1] : <i>prendre</i> au sein des 50 verbes les plus fréquents.....	118
Tableau : [5.2] : <i>prendre</i> au sein de 60 verbes les plus fréquents du corpus.....	118
Tableau : [5.3] : le verbe de base <i>prendre</i> chez Noyau (2008)	119
Tableau: [5.4]: les verbes les plus fréquents du cycle d'observation	120
Tableau: [5.5]: <i>prendre</i> verbe de manipulation dans le Français Fondamental	120
Tableau: [5.6]: liste des verbes de manipulation	125
Tableau: [5.8]: mise en équivalence sémantique entre <i>prendre</i> et <i>voler</i>	140
Tableau: [5.9]: équivalence sémantique entre <i>prendre</i> et 3 verbes	143
Tableau : [5.10]: <i>chasser, mettre, ramasser</i>	160
Tableau : [5.11]: <i>chercher-trouver-prendre</i>	161
Tableau : [6.0] : <i>mettre</i> chez Viberg (2002).....	165
Tableau : [6.1] : <i>mettre</i> verbe de base dans le Français Fondamental.....	166

Tableau [6.2.] : <i>mettre</i> au sein de 60 verbes les plus fréquents du corpus	167
Tableau:[6.3] : <i>mettre</i> verbe de manipulation chez Noyau (2005a)	168
Tableau: [6.4]: description de <i>mettre</i> par le LVF (1997)	168
Tableau : [6.5] : liste des verbes de placement.....	173
Tableau [6.6] : les verbes de placement d'objets.....	174
Tableau :[6.7] : description de <i>poser</i> par le LVF (1997).....	180
Tableau: [7.0]: <i>faire</i> chez Viberg (2002).....	194
Tableau:[7.1]: le verbe de base <i>faire</i> chez Noyau (2008).....	196
Tableau [7.3]: <i>faire</i> au sein des 60 verbes les plus fréquents du corpus	197
Tableau: [7.4]: <i>faire</i> dans le cycle d'observation	199
Tableau: [7.5]: <i>faire d'activité</i> chez Noyau (2005a)	200
Tableau: [7.6] emplois évidentiels de <i>faire</i>	205
Tableau: [7.7] : liste partielle des verbes d'activité.....	210
Tableau :[8.1] : <i>voir</i> au sein de60 verbes les plus fréquents.....	237
Tableau: [8.2]: <i>voir</i> parmi verbe de perception dans le Français Fondamental.....	238
Tableau: [8.3]: liste des verbes de perception	244
Tableau: [8.4]: les verbes de perception les plus fréquents.....	245
Tableau : [9.0] : <i>savoir</i> verbe de base chez Noyau (2005a)	269
Tableau: [9.1]: <i>savoir</i> au sein de60 verbes les plus fréquents du corpus	270
Tableau:[9.2]: <i>savoir</i> verbe de cognition dans le Français Fodamental	271
Tableau: [9.3] <i>savoir</i> verbe de cognition chez Viberg.....	272
Tableau: [9.4]: liste des verbes de cognition	276
Tableau: [9.5]: les verbes de cognition les plus fréquents.....	277
Tableau:[9.6]: Les verbes de croyance	288
Tableau: [9.7] : Le rôle du verbe générique <i>penser</i> en L2	300
Tableau : [9.8]: Les verbes d'apprentissages.....	303
Tableau:[10.0]: <i>dire</i> au sein de60 verbes les plus fréquents.....	321
Tableau: [10.1] <i>Dire</i> dans le cycle d'observation.....	323
Tableau: [10.2]: <i>dire</i> verbe de communication dans le Français Fondamental	324
Tableau: [10.3]: <i>dire</i> substitut des verbes de cognition.....	332

Tableau :[10.4]: liste des verbes de communication orale	336
Tableau: [10.5]: les verbes de communication orale les plus fréquents	337
Tableau: [10.6] : Verbes de communications les plus fréquents	339
Tableau: [10.7]: Verbes de parole génériques	340
Tableau: [10.8] verbes de confession	350
Tableau: [10.9]: verbes de louage -blâme	357
Tableau: [10.10]: verbes de réalisation phonique.....	364
Tableau: [10.11] verbes introducteurs d'argument.....	369
Tableau: [10.12]: Verbes de demande.....	373
Tableau: [10.13] : approximation sémantique du verbe <i>dire</i>	380
Tableau: [11.0] : <i>aller</i> verbe de base dans le Français Fondamental	384
Tableau: [11.1] : <i>aller</i> au sein de 60 verbes les plus fréquents	385
Tableau: [11.2] : <i>aller</i> verbe de mouvement chez Noyau (2005a).....	387
Tableau: [11.3]: liste des verbes de déplacement	391
Tableau: [11.4] : liste des verbes de déplacement	392
Tableau: [11.5]: verbes de déplacement lié aux propriétés du milieu	397
Tableau: [11.6]: verbes de propriété agentive	405
Tableau: [11.7]: Changement de direction trajectoire	412
Tableau: [11.8]: verbe de franchissement de l'espace.....	415
Tableau: [11.9]: Verticalité dans le mouvement	420
Tableau: [12.0] : tableau de fréquence des verbes et propositions didactiques.....	432
Tableau: [4.7]: prédicat approprié général dans la classe d'objet de la communication	439
Tableau: [12.3] : verbe opérateur dans l'exercice de vocabulaire	440
Tableau: [12.4]: exercice de reformulation des procès d'activité partir du terme vedette	441
Tableau: [12.5] : typage et affinement des N ₁ pour l'enseignement des verbes.....	443
Tableau: [13.0] Les 40 verbes les plus fréquents du corpus.....	453
Tableau: [13.1] : les verbes les plus fréquents dans le cycle d'observation	454

INTRODUCTION

Notre travail porte sur l'acquisition du FLS (Français langue de scolarisation) en Afrique francophone, plus précisément dans la zone de Yaoundé, l'une des grandes villes du Cameroun. Nous traitons de l'acquisition du lexique des verbes chez les collégiens. L'apprentissage de toute langue, indépendamment de son statut est déterminé par l'acquisition lexicale. Le lexique des verbes est lui-même déjà un domaine essentiel pour la maîtrise de la langue. Les raisons sont à la fois cognitives et linguistiques. L'une des propriétés des verbes est leur absence de frontières intrinsèques. Leur acquisition est difficile, comparativement à celle des noms. Dans le discours, le verbe est le centre de la prédication. Or, l'autre propriété de cette classe de mot est sa variabilité. En effet, les verbes sont sujets à une flexibilité sémantique et morphologique importante, ce qui peut avoir causé, chez nos enquêtés, les phénomènes langagiers que nous allons évoquer.

Ayant enseigné le FLS pendant près de six ans à Yaoundé, nous avons observé que nos élèves faisaient des verbes un emploi particulier. En effet, les propriétés lexico-sémantiques et distributionnelles de cette espèce de mots divergent du français de référence, souhaité et enseigné par les professeurs. Dans nos mémoires de maîtrise et de DEA, nous avons déjà signalé l'utilisation massive de verbes de base dans le lexique des élèves camerounais. Chez eux, nous remarquons qu'un groupe réduit de verbes, tels *faire, mettre, prendre, aller, etc.* étaient récurrents dans leurs productions langagières, surtout à l'oral. Grâce à leur large extension sémantique, leur caractère générique et abstrait, ils *permettaient de faire beaucoup* avec un lexique limité. Partant de ces constats, nous nous sommes formé un objet d'étude.

Nous abordons le perfectionnement du français scolaire sous l'angle du développement du lexique verbal, en associant une visée descriptive centrée sur les processus d'acquisition de la langue française, et dans un second temps une visée appliquée, pour formuler des suggestions sur des activités de perfectionnement du lexique verbal en classe aux paliers que sont : le cycle d'observation (sixième et cinquième) et le cycle d'orientation (quatrième et troisième). Comme ces locuteurs sont dans un processus acquisitionnel, nous observons que cet instantané dans leur parcours met au jour un système en équilibre provisoire, ou plutôt en déséquilibre, qu'il est intéressant de décrire. A partir de là, il s'agira de participer à le restructurer en proposant, dans la formation des apprenants, de nouveaux inputs et des activités d'apprentissage compatibles avec leur besoins.

L'étude comporte un volet sociolinguistique, de par les enquêtes de terrain que nous menons, un volet psycholinguistique, vu le processus d'acquisition que nous décrivons, et enfin un aspect didactique, car nous travaillons justement avec des élèves et questionnons leurs programmes scolaires, dans le cadre d'une acquisition guidée. Nous nous fondons sur les grammaires de constructions parmi lesquelles le lexique-grammaire de M. Gross (1975), G. Gross *et al* (2001) pour décrire le corpus. A

partir de ces modèles linguistiques, nous nous intéressons aux constructions des verbes et à leur sémantisme à partir de l'étude en contexte des occurrences de verbes dans des productions sollicitées orales. Ces choix impliquent que nous tenions compte de l'environnement linguistique dans lequel évoluent nos enquêtés.

Yaoundé se trouve au centre du Cameroun. C'est un milieu urbain, une ville cosmopolite et universitaire. Il existe deux visages de Yaoundé. L'ancienne ville, au centre, qui poursuit sa modernisation et la nouvelle, en périphérie, qui sort à peine de la ruralité. Ces milieux d'enquête sont pour la première, une zone *urbaine* et pour la seconde, une zone *rurbaine*. Les écologies sociologiques et linguistiques y sont opposées. Néanmoins, à Yaoundé, la langue majoritairement parlée est la langue française. Celle-ci côtoie l'anglais et plusieurs langues locales. Ainsi, notre terrain d'enquête et à l'image du Cameroun. Dans ce pays d'Afrique, au moins 250 langues différentes sont parlées. Douala, la capitale économique, et Yaoundé, la capitale politique, brassent à la fois des langues autochtones et des types de français différents. Nous avons opté pour Yaoundé car ce terrain d'enquête est influencé par des forces spécialement aréales, la ville étant une aire de convergence linguistique. A ce sujet, la coexistence de 250 langues locales et plus ne permet pas aux yaoundéens de communiquer d'où la nécessité de *la communication exolingue*.

Le français est au Cameroun une langue d'intercommunication. Pour les Yaoundéens et les camerounais, le français est la langue des journaux, de la radio et de la télévision nationales. Il est interdit de parler les langues locales à la radio et à la télévision nationales et à l'école. Ce dernier lieu est une sous-zone de notre enquête. Les populations qui fréquentent ce milieu scolaire sont ceux que nous ciblons et que nous présentons.

Nous avons travaillé avec des jeunes scolarisés de la sixième à la troisième. Ce sont des pré-adolescents et des adolescents, âgés de neuf à seize ans. Ils habitent la zone urbaine de Yaoundé et s'expriment ou pas dans leur langue d'origine. Ces Camerounais apprennent le français depuis l'école primaire (période de six ans) à travers la grammaire française, l'orthographe et les cours de lecture. Le français est la langue à travers laquelle ils reçoivent tous les enseignements, à l'exception des cours de langues étrangères comme l'espagnol, l'allemand et désormais le chinois. Cet apprentissage du français se poursuit au collège pendant quatre ans. Pour nos enquêtés, le français est donc une langue de scolarisation et son acquisition est en partie en guidée. Avant l'entrée à l'école, nombre de jeunes ont déclaré avoir pratiqué le français avec leurs parents, la femme de ménage et leur environnement immédiat. L'implication directe en est que le français est leur L1 et son acquisition est en partie non guidée. Nous entendons par L1, la langue de première socialisation des jeunes, c'est leur langue source, théoriquement elle est leur langue la plus *forte*. Une autre partie des enquêtés, ceux des zones rurbaines, mais pas uniquement, déclarent utiliser prioritairement leur langue autochtone en milieu

ouvert et le français uniquement à l'école. La conséquence directe est que le français est donc à la fois leur L1 et leur L2.

Nous entendons par L2 (langue seconde) la langue concernée par le processus de l'acquisition ; la langue en appropriation. C'est plus simplement la langue cible. Puisque nos apprenants sont exposés au français de manière inconsciente avant l'école, puis l'y apprennent explicitement, alors nous déclarons que son acquisition est mixte. De la même manière, comme le français peut être leur langue de première socialisation, comme son acquisition demeure en cours, alors son niveau de connaissance est intermédiaire dans cette population. C'est pour cette raison que les notions de Français langue Etrangère et Français Langue Maternelle ne seront pas utilisés dans notre enquête. Pour les mêmes raisons, auxquelles nous associerons les motivations et les constats exposés plus haut, nous nous sommes posé les questions ci-dessous:

Comment les élèves de la ville de Yaoundé arrivent-ils à formuler leur procès sachant que le lexique des verbes à cet âge et dans ce niveau d'instruction est en cours de construction ? De quel apport peuvent être les *verbes de base* dans l'enseignement du FLS dans une ville francophone comme Yaoundé?

Contrairement aux jugements des enseignants de FLS, nous pensons que ces verbes fréquents sont une solution à l'enrichissement du lexique des verbes des apprenants. De la même manière, nous supposons que les jeunes utilisent prioritairement *faire, prendre, donner, mettre, voir* et *dire* dans leurs productions langagières.

Nous constatons que les *verbes de base* sont très fréquents dans les lectures des apprenants. Dans le même sens, puisque le stock lexical de désignation des procès est réduit chez les collégiens, nous pensons que ceux-ci procèdent à des extensions de sens là où ils manquent de verbes plus spécifiques ou de granularité sémantique plus fine. Ce lien entre construction du sens, au moyen des verbes disponibles, et représentation habituelle, spontanée de la réalité évoquée, pose le problème de l'orthonymie, terme que nous empruntons au sémanticien Pottier (via Noyau 2003a). Les apprenants vont parer à leurs difficultés de formulation des procès en concentrant l'essentiel du sens autour de quelques verbes. Le problème est par conséquent celui de l'accès lexical et celui du traitement sémantique des verbes.

Nous supposons aussi que l'exposition à la langue, dans le cadre spécifique de l'acquisition guidée et non guidée joue un rôle déterminant dans la restructuration progressive du système individuel de l'apprenant c'est-à-dire son lecte.

A partir du corpus de référence que nous nous sommes constitué : M. Gross (1975), Le Petit Larousse (2009) et Dubois *et al.* (1997), nous avons relevé, dans nos données orales, que le sens de

plusieurs verbes dans le discours des apprenants tranche avec le sens qu'ils ont dans la langue de référence. Cela atteste que nous sommes en pleine phase transitoire d'acquisition. Pour vérifier ces hypothèses nous avons suivi le protocole de de travail ci-après.

Nous avons collecté nos données orales au moyen d'enregistrements numériques. Ces enregistrements visent un principal objectif : celui de nous constituer un corpus oral, une banque sonore sur laquelle nous pouvons nous appuyer afin d'atteindre les objectifs mentionnés plus haut. C'est la raison pour laquelle nous avons également opté pour le récit, considéré par Noyau (2005) comme la tâche langagière par excellence dans l'analyse des productions d'apprenants. Nous avons aussi enregistré puis analysé des productions conversationnelles des adolescents entre eux.

Pour chaque enregistrement, nous avons préparé une fiche de repérage. Il y est mentionné le nom de l'enquêteur, son âge, son sexe, sa classe et éventuellement sa L1 et les éléments pertinents de la situation. Ensuite, nous avons transcrit ce corpus à l'aide des technologies les plus adéquates, c'est-à-dire CLAN.

Notre thèse compte treize chapitres. Un premier chapitre théorique, suivi d'un autre méthodologique. Parmi les onze autres chapitres, nous en consacrons dix aux verbes les plus utilisés par les apprenants. Ces dix chapitres ont tous la même structure et impliquent les autres verbes collectés dans le corpus. En effet, nos chapitres monographiques sont des analyses par famille sémantique de verbes. Le dernier chapitre est didactique. Il est une ouverture vers ce à quoi nous souhaitons nous consacrer après la thèse. Le chapitre didactique est une esquisse de quelques suggestions pour une amélioration de l'enseignement des verbes au collège. Il s'inspire des faits observés dans la pratique des verbes, tel que les établis l'analyse du corpus.

Chapitre 1 : Théorisation de la problématique et méthode de l'analyse

Le présent chapitre, qui explicite notre démarche, souhaite établir la cohérence entre la partie théorique et les chapitres d'analyse, ainsi que l'ordre de traitement des différents cadres d'analyse. Nous partons des observations faites sur le corpus, des questions de départ et de la description des faits pour aller vers les considérations d'ordre acquisitionnel. Nous rappelons enfin l'organisation interne de chacun des chapitres monographiques.

1. Etat du lexique dans les productions langagières des apprenants et identification du problème

Selon le LVF (1997), le lexique des verbes du français comprend 12 310 verbes différents au répertoire des procès riche et varié. De la sixième à la troisième, les élèves de notre enquête emploient 7312 verbes au total dont 832 différents. Ce répertoire peut sembler juste, vu le besoin de tout homme à interagir avec l'autre. Quels que soient le locuteur et la langue, les échangent sur le temps, l'espace, les états, les sentiments et les actions. C'est une nécessité universelle dont ne peuvent s'abstraire même les apprenants d'une FLS.

Il est évident que la comparaison entre le lexique général des verbes d'une langue et celui de jeunes collégiens francophones ne peut être qu'inopérante. D'ailleurs, il est difficile pour quiconque, locuteur natif ou non, d'atteindre la totale intériorisation de l'ensemble des lemmes d'une langue. L'acquisition du lexique est donc un processus sans fin.

En réalité, au-delà des chiffres, c'est le type de verbes utilisé par les apprenants qui justifie la présente réflexion. Les apprenants semblent en effet dépendants d'un groupe restreint de verbes. Ils s'en servent pour représenter sémantiquement des événements. Pour différents domaines d'emploi, on note leur recours aux mêmes verbes. Là où le lexique du français dispose d'un verbe spécifique, les jeunes mobilisent des verbes aux sens généraux. Cette stratégie signifie que les verbes qu'ils insèrent dans leurs énoncés sont très souvent vagues. Ceux qui ne sont pas familiers de leur production langagière pourraient avoir des difficultés à se représenter les événements conçus par ces locuteurs. Souvent d'ailleurs, les enseignants ont conclu à une «indigence lexicale».

Dans les faits, récits et discussions de groupe d'apprenants francophones camerounais de sont construits autour d'un tel groupe limité de verbes, utilisé pour servir à la fois à décrire les actions et les états. En classe ou en dehors, ils recourent en priorité aux lexèmes *passe-partout* que ce soit pour localiser des entités dans l'espace et dans le temps soit pour exprimer leurs sentiments. Pour le transfert et le déplacement des objets, un même type de lexèmes est généralement convoqué. Ces faits ont en partie motivé notre recherche, ces verbes demeurant, pour l'instant, incontournables dans leurs

activités langagières et notre recherche s'expliquant par cette grande fréquence comme nous l'expliquons ci-dessous.

2. Fréquence des verbes dans le corpus et orientation de la recherche

Nous voulons justifier et décrire le fonctionnement des verbes sur lesquels s'appuient fréquemment les élèves et dresser la liste des verbes les plus utilisés. Nous souhaitons comprendre comment ils expriment leurs intentions de communication avec un lexique réduit de verbes. Nous nous demandons si le contenu sémantique de leurs verbes est appareillé aux événements qu'ils perçoivent. Ces objectifs trouveraient en partie leur explication dans les principes généraux d'acquisition. La rubrique suivante le développe.

3. Principes généraux sur la construction du lexique et caractérisation des faits observés dans le corpus

L'âge des apprenants et leur niveau d'apprentissage peuvent justifier l'usage de ces verbes de la même manière que leur écologie linguistique expliquerait en partie les sur-emplois. La pratique régulière de la langue française par les apprenants les en rendrait probablement moins dépendants. Pour cause, leur lexique des verbes s'enrichirait à mesure qu'ils progressent dans l'apprentissage de la langue. Ce lexique, provisoire, est toujours en construction. Universellement, les pré-adolescents et les adolescents se démarquent des adultes par leur capacité à apprendre plus aisément. Justement, ils entrent institutionnellement en contact avec le lexique de manière guidée en classe et de manière non guidée en dehors. Pour l'instant, leur lexique est donc instable.

De même, le système dans lequel ce lexique est mis en œuvre est intermédiaire. Il passe d'un état à un autre, par la nécessité des jeunes à s'exprimer et par la pression de l'écologie linguistique sur eux. L'état suivant de la langue est très souvent meilleur que le précédent. Voilà pourquoi un élève de troisième userait de verbes plus spécifiques qu'un élève de sixième. Pour résoudre les problèmes de communication, les collégiens convoquent des verbes disponibles dans leur mémoire lexicale. Cependant, ils peuvent effectuer des réajustements au niveau de l'énoncé. On observe des contraintes diverses qui vont être décrites.

4. Nature des contraintes et homogénéité des domaines d'étude

L'apprenant affronte deux types de contraintes, de nature cognitive et de nature linguistique. Ces deux dimensions structurent notre démarche.

4.1. Domaine conceptuel et disponibilité du lexique

Le cognitif tient de la visée communicative des locuteurs. Elle dépend de leur représentation du réel. C'est une opération mentale par laquelle le sujet séquence le monde en portions de temps, associé à des actions et à des états. La mise en texte des portions de ce réel dépend du stock lexical des verbes. Plus le lexique est riche, plus les verbes référencés dans leurs énoncés sont fidèles à la scène conceptuelle. Tout locuteur a cependant la possibilité d'être ambigu ou précis. La saillance du procès perçu et l'intention de dire prédisposent à un degré plus au moins élevé de précision du verbe. Moins ce lexique est riche, plus le locuteur est contraint de recourir aux mêmes items de façon répétée. A cause d'un répertoire peu fourni, le locuteur sera approximatif et bricolera la structure de ces énoncés. Ce dernier point annonce le rôle de la linguistique dans le développement du lexique.

4.2. Domaine linguistique et sur-emploi des verbes

La conceptualisation des procès est une opération mentale. Leur mise en texte au moyen de verbes relève de la linguistique. Les premières observations sur le corpus se rapportent à ce cadre. La fréquence des verbes, c'est-à-dire leur sur-emploi, évoque la polysémie. Leur caractère abstrait et leur haut degré de généralité renvoient à un processus de désémantisation et de grammaticalisation.

D'une manière générale, bien que généré par un ensemble de traits intrinsèques qui forment son identité, le sens d'un verbe se réalise dans un énoncé, suite construite autour d'un ensemble de domaines de référence reliés par des catégories grammaticales. Cela explique pourquoi la linguistique encadre cette recherche. Les apprenants intériorisent ces connaissances linguistiques pour désigner leurs procès et les chercheurs en prennent connaissance en travaillant sur leurs productions langagières. Pour cette étude, un modèle conceptuel doit s'associer à un modèle linguistique. Le premier, on l'a dit, s'occupe des opérations cognitives. Le second analyse les énoncés.

Pour la suite, nous nommerons l'objet de notre étude en fonction des auteurs ayant permis d'affiner notre réflexion. Nous préciserons, d'une part, le modèle conceptuel convoqué dans notre démarche, nous enchaînerons avec la théorie linguistique d'autre part, et, pour chacun des aspects, nous insisterons finalement sur les apports dans la résolution du problème qui fait l'objet de tous les paragraphes ci-dessus.

5. De l'observation du corpus à la formation de l'objet d'étude

Partant de la fréquence de certains verbes présents dans le corpus, plusieurs auteurs ont orienté nos choix théoriques et nous ont permis de fixer notre objet d'étude. C'est le cas de Viberg (2002) et Noyau (2005). Ils nous ont aidé à nommer les faits observés dans le corpus tout en nous suggérant une démarche. Leurs travaux guideront notre observation du corpus. Selon le profil de nos locuteurs, nous

savions à l'avance les verbes aptes à être fréquemment employés. Ce sont ces verbes qui font l'objet de nos chapitres monographiques. En effet, longtemps avant nous, Viberg (2002:51) déduit de ses observations que

l'un des résultats principaux est que les apprenants de langue étrangère tendent à privilégier les verbes nucléaires, qui sont à la fois surutilisés (en termes de fréquence d'occurrence) et surgénéralisés (du point de vue leur extension sémantique). Les sens spécifiques à une langue particulière sont généralement peu représentés aux étapes de l'acquisition.

Cette citation résume en grande partie notre problématique, l'auteur y évoquant des apprenants d'une langue étrangère. Rappelons que nous enquêtons sur le lexique des jeunes qui ont le français comme langue de scolarisation, une langue qu'ils apprennent à l'école. Ils ont recours au *camfranglais*, dans la rue et peut-être, à la LM de leurs parents à la maison. Tous n'auraient pas le français comme L1. Viberg observe ensuite l'existence, dans son matériau, des verbes fréquents. Cette fréquence constitue le point de départ de notre réflexion. C'est une variable essentielle dans notre étude. Plus nous avons des occurrences d'un verbe dans le corpus, plus il devient une solution à la lexicalisation des procès. Viberg (2002:51) insiste sur l'aspect sémantique de ces occurrences et décrit les verbes de son corpus comme des substituts des verbes spécifiques. Leur sens est renforcé et étendu à d'autres domaines. Noyau (2005:1), qui reprend les travaux de Viberg (2002), précise qu'il

s'y ajoute un phénomène de recours massif à des verbes de base - plus précisément des verbes nucléaires, selon Viberg (2002, nuclear verbs), qui les définit de la façon suivante : un verbe nucléaire permet d'instancier lexicalement par une unité fréquente et peu spécifiée chaque grand domaine sémantique.

Une confusion subsiste quoique cependant entre « verbe de base » et « verbe nucléaire ». Noyau (2008: 3) lève cette ambiguïté et explique que

les verbes de base sont des verbes très fréquents et hautement polysémiques, présents tôt dans le lexique de l'enfant ou de l'apprenant. Une partie des verbes de base sont spécifiques à une langue (on n'en trouvera pas facilement d'équivalent dans d'autres langues), mais d'autres verbes de base se manifestent identiquement dans pratiquement toutes les langues : les verbes nucléaires (Viberg 2002, p. 54).

Il en résulte donc des traits propres qui correspondent aux phénomènes observés dans notre corpus: la fréquence, la polysémie et la présence fréquemment précoce dans le lexique des apprenants. Nous en déduisons que, désormais, les verbes qu'utilisent nos apprenants sont des *verbes de base*. Cette pratique, universelle, est liée aux processus généraux d'acquisition. Les auteurs qui en ont fait l'objet de leur recherche ne les décrivent pas uniquement pour le français. Selon Viberg (2002) et Noyau (2005), presque tous les apprenants se servent des verbes de base en attendant des verbes plus précis. Cette affirmation nous servira d'hypothèse et nous la vérifierons en analysant les productions

langagières des élèves de Yaoundé. S'inspirant de ces deux auteurs, Paprocka (2008:325) décrit les verbes de base chez les apprenants polonais. Pour elle, ce sont des unités

verbales fréquentes et peu spécifiques dont le sens est suffisamment large pour couvrir un grand domaine sémantique, p.ex., pour le mouvement en français: *aller, venir, arriver, partir* ; pour la communication: *dire, parler, demander*, (Viberg, 1994 et 2002 ; Noyau, 2005).

Paprocka (2008:325) met en évidence quelques-uns de ces verbes-clefs. Nos travaux de maîtrise et de DEA l'avaient fait à l'époque pour le Cameroun. Nous le rappelons.

5.1. Travaux de maîtrise et DEA et identification des verbes de base

Le sujet que nous traitons n'est pas nouveau. Nos travaux relevaient déjà en effet qu'un groupe de verbes est fréquent dans les productions langagières des Camerounais. Nous nous sommes en particulier intéressé au verbe *faire*. Mais, pendant le classement de nos occurrences, nous avons aussi constaté que les verbes *prendre, mettre, donner* puis *voir* étaient récurrents dans les énoncés de ces locuteurs.

Onguéné Mete (2007 et 2009) avait réfléchi sur un corpus mixte à la fois oral et écrit. La population d'étude, elle, était hétérogène. Il s'y retrouvait des informateurs jeunes et moins jeunes. C'étaient des Camerounais instruits et non instruits. Nous portons alors un jugement normatif sur les emplois du verbe *faire* chez les Camerounais. Nous avons également une représentation hiérarchisée de la langue. D'où la conclusion que le verbe *faire* et quelques autres, maintenaient l'expression des Camerounais aux «bas étages» de la langue. Par son aptitude à être réutilisé, à être passe-partout, un verbe comme *faire* devient un obstacle à une langue plus expressive, plus fluide, celle des livres et que les jeunes apprennent à l'école.

Après la lecture des travaux sur le rôle des verbes de base, nous n'abordons plus *faire* comme un obstacle à l'apprentissage de langue. Nous nous demandons plutôt comment il aide les apprenants camerounais à pallier l'absence des verbes spécifiques. Nous passons d'un modèle linguistique expérimental, rigide et prédictif à un modèle d'analyse qui nous aide à décrire le développement du lexique. Nous y reviendrons. La population étudiée est plus homogène. Nos enquêtés sont tous jeunes et instruits. C'est pendant la jeunesse que le lexique des verbes est susceptible d'enrichissement. Notre corpus est ici uniquement oral.

Onguéné Mete (2009) familiarise l'observateur avec l'usage des verbes des Camerounais. Il a permis d'identifier à l'avance le groupe de verbes sur lesquels s'appuient quotidiennement les Camerounais. Ces verbes nous ont conduit à lire Noyau (2005). D'ailleurs, en certains points, nos chapitres suivent son groupement de verbes par domaine et par fréquence. Cette perspective est associée à d'autres critères que nous développons.

6. Identification des verbes de base pour nos chapitres monographiques

Noyau & Kihlstedt (2002:5) déclarent que

la recherche de Åke Viberg sur les verbes de base dans l'acquisition met en lumière le caractère central d'un petit nombre de verbes qui se caractérisent non seulement par leur fréquence, mais aussi par leur relation sémantique aux autres éléments de leurs champs lexicaux. Le développement initial du lexique verbal suit ainsi des principes universels avant que les différences typologiques n'interviennent.

Partant de ce postulat d'universalité sur les verbes de base, nous pensons que les apprenants camerounais recourent aux mêmes verbes que les autres apprenants du monde. Ongéné Mete (2009) dans son mémoire de DEA a déjà témoigné de l'usage de quelques-uns de ces verbes.

Noyau (2005:2) examine les 50 verbes les plus fréquents du français et se réfère à l'enquête du Français Fondamental (Gougenheim *et al.* 1967). En regroupant ces verbes selon les domaines sémantiques, elle constate clairement «ce statut privilégié d'un unique verbe, parfois d'une paire, de fréquence nettement supérieure aux autres verbes fréquents du même domaine». Nous reprenons son tableau. Les verbes en gras sont les verbes de base. Ce sont ceux que nous étudions dans notre analyse.

Verbes de manipulation 12 PRENDRE 15 METTRE 24 TENIR 33 LAISSER	verbes de perception 6 VOIR 34 ECOUTER 35 ENTENDRE 39 REGARDER
verbes de mouvement 5 ALLER 11 VENIR 12 ARRIVER 22 PARTIR 30 SORTIR 36 RENTRER 41 REVENIR 42 MONTER	verbes de cognition 7 SAVOIR 14 CROIRE 20 COMPRENDRE 21 CONNAÎTRE 26 PENSER
verbes de transfert 19 DONNER 32 ACHETER 40 RENDRE	verbes d'activité 3 FAIRE 25 AIMER 28 MANGER 31 TRAVAILLER 38 MARCHER 42 LIRE 45 JOUER 48 ATTENDRE

Tableau : [1.0]: listes des verbes privilégiés dans le français fondamental

Notre corpus confirme ces résultats. Le gras souligne la fréquence du verbe chez nos apprenants. Par ordre de fréquence nous avons:

1. DIRE **496**, 2. ALLER **238**, 3. Faire **214**, 4. PARTIR **174**, 5. VOIR **148**, 6. PRENDRE, **97**, 7. APPELER **95**, 8. DONNER **79**, 9. SAVOIR **78**, 10. SORTIR **78**, 11. PARLER **63**, 12. METTRE 52. Ce sont les verbes les plus fréquents du corpus. Ils feront l'objet de chapitres monographiques, mais pas tous, la fréquence ne justifie pas à elle seule l'intérêt porté à un lexème. D'ailleurs, (dire-appeler-parler) et (aller-partir-sortir), indiquent bien que les verbes qui suivent *dire* et *aller* appartiennent, dans l'une et l'autre parenthèse, à une même famille sémantique. Pour, le reste des verbes, compte tenu du nombre restreint d'occurrences, ils seront étudiés au sein de leur espace sémantique. Toutefois, *mettre* fera l'objet d'un chapitre autonome. Il appartient à une grande famille sémantique de verbes étiquetée, *verbes de possession*, là où sont rangés *prendre* et *donner*. Il faudra nécessairement établir une frontière claire entre les verbes de possession d'objets, les verbes de manipulation d'objets, les verbes de transfert d'objets et les verbes de placement d'objets dont *mettre* est le plus représentatif. L'avantage est d'aller au plus près de l'utilisation que les apprenants font des verbes dans la langue cible. Dans l'ordre, vont être examinés, *donner*, *prendre*, puis *mettre*. Pour leur description, nous suivrons une méthode d'analyse qui aide à décrire un système de langue encore non développé. La section 7 introduit cette méthode.

7. Analyse des verbes dans un système de langue intermédiaire

Nous avons souligné notre intérêt pour un modèle conceptuel. Nous souhaitons désormais en expliciter la méthode. L'approche conceptuelle représente le néo-fonctionnalisme européen.

Les théories psycholinguistiques développementales sont une réaction aux théories innéistes. Pour les théories psycholinguistiques développementales ou fonctionnalistes, l'acquisition du langage est une construction. Ce qui laisse entendre que le langage n'est pas inné. Il est développé grâce aux contraintes biologiques certes, mais aussi à partir des déterminants environnementaux et sociaux, puis des déterminants généraux du développement du langage. Les déterminants environnementaux renvoient à l'environnement linguistique. Les déterminants sociaux, eux, sont différemment représentés dans cette étude. C'est, par exemple, le rôle de l'école, pour l'acquisition guidée et celui des discussions entre pairs ou du rôle de la famille, pour l'acquisition non guidée.

Ces principes généraux impliquent un certain nombre de paramètres dans notre réflexion où la place des inputs occupe une place très importante. Nous tenons compte de l'écologie linguistique des apprenants. Pour nous, les langues de l'environnement ont une incidence sur leur choix des verbes. Par exemple, le camfranglais provient de la rencontre de l'ensemble des langues dans lesquels baignent nos apprenants.

Les verbes du camfranglais sont constitués de lemmes du Pidgin-English, de l'anglais et des langues autochtones. Le choix des verbes de nos apprenants dévient par conséquent motivé. Ce choix est dû à la situation de communication, au statut de leurs interlocuteurs, à la connaissance et au stock de verbes disponibles dans leur mémoire. Cette une approche fonctionnaliste de la description de la langue. L'ensemble des sous-paragraphes que nous abordons établit le lien entre notre travail et cette école.

7.1. Objectif général de la recherche chez les fonctionnalistes

Le fonctionnalisme rend compte de l'usage effectif des langues dans la communication. Comme ce modèle, notre approche tient compte de l'usage effectif des verbes dans les productions langagières des apprenants.

7.2. La problématique générale de la recherche chez les fonctionnalistes

Ce courant souhaite répondre aux deux questions suivantes:

- a) Quelles fonctions apparaissent dans le discours de l'apprenant, qu'elles soient exprimées ou non (implicites) ?
- b) Quelles formes apparaissent, (études quantitatives nécessaires pour mesurer le poids relatif des certains phénomènes) ?

Sans que notre étude soit quantitative, nous nous demandons les raisons qui justifient la fréquence des verbes de base dans le corpus. Nous nous demandons aussi quelle est la fonction de ces verbes dans le discours de nos apprenants. En réalité, ce questionnement fait l'objet de toute une hypothèse qui va être développée.

7.3. L'hypothèse générale chez les fonctionnalistes

Cette hypothèse est empruntée à théorie de la structuration adaptative. Chez les fonctionnalistes, elle devient l'hypothèse de «l'adaptativité linguistique». Elle est reprise par François (2004: 103) qui la présente comme *une relation fonctionnelle entre le degré d'utilité communicationnelle ou cognitive de formes linguistiques et la probabilité de leur adoption*. Cette hypothèse est commentée par Lass (1980) que reprend François (2004: 104):

d'un côté on suppose que le système linguistique est mieux adapté que le précédent après le développement en question et on trouve une raison à postériori. D'un autre côté le développement est dit avoir été causé par cette pression fonctionnelle.

C'est de ce texte que découle notre hypothèse. Celle qui présente les productions langagières de nos apprenants comme un système qui se développe en même temps que le lexique des verbes. Avec Lass (1980), nous présentons le problème autrement. Si les apprenants communiquent grâce aux verbes de base, ont-ils donc nécessairement besoin d'acquérir des verbes spécifiques ? A quel moment cette acquisition se présente-t-elle ? Arrive-il une période pendant laquelle les verbes de base ne sont plus adaptés à leur environnement linguistique ?

Pour répondre à ces questions nous recourons au modèle conceptuel de Klein (1989). Celui-ci décrit les conditions pour lesquelles un système linguistique s'améliore. Les conditions pour ce dynamisme sont l'impulsion à apprendre, la capacité à acquérir une langue [conditionnements biologiques, connaissances préalables], l'accès à la langue-input.. Cette théorie est compatible avec celle de Levelt (1989). Les deux modèles appartiennent à l'approche conceptuelle que nous présentons.

8. L'approche conceptuelle du langage

Le niveau conceptuel implique trois niveaux d'analyse. C'est une approche intégrative, qui associe: tâche langagière, traits conceptuels et phénomènes linguistiques à étudier. Nous présentons en premier le niveau conceptuel.

8.1. Le niveau conceptuel et les catégories conceptuelles

Le premier plan d'analyse est le niveau conceptuel. On y étudie les catégories conceptuelles comme le domaine des entités, la spatialité/procès, la cohésion textuelle. Les entités appartiennent à la catégorie des objets. La spatialité/procès/temps relève de la catégorie des événements. Dans notre étude, nous privilégions le domaine des procès.

8.2. Passage du niveau conceptuel au niveau linguistique: le rôle des tâches de production langagières

Le niveau médian intègre la tâche langagière et le niveau conceptuel. La première tâche correspond au niveau discursif et, dans notre travail, elle est manifestée par les récits et les discussions de groupe. Les différentes opérations mentales permettant aux locuteurs de faire référence aux entités et aux procès-temps-espace sont étudiées dans le récit. Les discussions de groupe et les récits, reconnaît Levelt (1989), forment des activités langagières complexes, Paprocka (2008 :323), qui reprend Klein & Perdue (1986) et Levelt (1989), les décrit comme une tâche verbale complexe, (TVC). Selon elle, la

tâche de production langagière (description, narration, instruction, etc.) qui rend possible l'observation du passage entre la conceptualisation (message préverbal) et la réalisation lexicale (mise en mots) par le biais

d'un texte cohérent structuré: *from speaker's initial conception of something to express to his eventual articulation of appropriate utterance (Levelt 1989 :2)*; cette tâche langagière exige du locuteur deux types de planification complémentaires et parallèles : la macroplanification et la microplanification (Klein et Perdue 1986 ; Klein et Von Stutterheim 2005).

Ces tâches nous permettent d'évaluer les connaissances du locuteur. C'est aussi un moyen d'évaluer son discours. Le niveau discursif nous amène à l'analyse linguistique.

8.3. Moyens linguistiques et fonction de prédication

Le troisième niveau d'analyse s'occupe des moyens linguistiques, ceux qui expriment spécifiquement les concepts et les fonctions. On y aborde les moyens linguistiques dont dispose l'apprenant pour *encoder* la réalité. Encoder la réalité signifie la prédiquer et la désigner. Les moyens linguistiques ont à cet effet une fonction de mise en relation de l'énoncé et de l'extralinguistique. C'est la fonction de désignation ou fonction de représentation (Bühler).

Les moyens linguistiques sont de divers ordres. Nous avons les classes ouvertes et les classes fermées. Nous nous intéressons aux classes ouvertes, notamment, les noms, les adjectifs qualificatifs et les verbes. Suivant Cordier *et al.* (2002), ces moyens linguistiques impliquent que la fonction prédicative puisse être nominale, adjectivale et verbale. Seule la prédication verbale nous intéresse. Selon Cordier *et al.* (2002), le nom réfère aux objets et aux personnes et le substantif aux abstractions. Dans ce cas, il a un caractère marqué, i.e. non iconique ou non prototypique.

La prédication est par contre la caractéristique essentielle du verbe. Guillet (1993: 23) la définit comme «une unité du lexique portant le sens d'un état, d'une action, ou d'un évènement et une unité syntaxique de construction portant les marques de temps et de l'aspect contribuant à la construction du sens global». Sur cette base et en nous inspirant de Cordier *et al.* (2002), nous distinguons, pour le verbe, une prédication primaire et une prédication secondaire. Pour le premier cas, le verbe prédique les actions et les évènements. Pour le second, il désigne les états et les propriétés.

La prédication secondaire du verbe est morphosyntaxique. On y classe, les verbes supports, les auxiliaires et les copules. Par exemple, pour dire quelque chose des états ou des propriétés, le locuteur associe obligatoirement un verbe et un adjectif qualificatif. Seule cette opération morphosyntaxique permet au verbe copule d'assumer une fonction de prédication. Vidé de sa substance, le verbe support est associé à un nom abstrait.

Dans le cas des expressions figées, le nom et le verbe, tous deux, ne décrivent ni représentent plus aucune réalité externe à la langue. Leur pouvoir de référenciation devient opaque. En revanche,

ces fragments du discours sont rapidement mémorisés par les apprenants qui les réutilisent comme des *prêts à parler*.

Ces fonctions ont une incidence dans la structure de nos chapitres. On analysera chaque verbe de base en demandant s'il est prédicatif, non prédicatif ou s'il représente une expression figée. On s'intéressera aux noms et aux adjectifs qualificatifs avec lesquels ils sont construits.

Nous différencions désormais les notions de procès, de verbes et de prédicats. Les procès sont identifiés au niveau conceptuel. Ils sont une conséquence de la perception et des représentations. Les verbes sont des unités linguistiques. Ils permettent de mettre les procès en mots. Les verbes sont classés sémantiquement en fonction des types de procès. Ils sont aussi classés en fonction de la nature de la prédication. Les prédicats sont les verbes, mais aussi les noms et les adjectifs qualificatifs.

L'approche conceptuelle organise la communication en trois niveaux, les niveaux conceptuel, discursif et linguistique. Cependant, présentée ainsi, elle n'explique pas assez le processus d'acquisition en L2. On n'y voit pas assez l'implication du niveau référentiel, i.e. la connaissance du monde où alors du socio-culturel. Cela explique pourquoi bien que nous demeurions dans le cadre de la théorie conceptuelle, nous optons plus précisément pour la méthode de Klein (1989) et celle de Levelt (1989). Les deux méthodes sont complémentaires.

9. Accès au lexique et production de la parole: le modèle de Levelt (1989)

Notre travail, fondé sur un corpus oral, pose le problème de l'acquisition des verbes en FLS. Nous voulons en effet comprendre pourquoi, dans les productions langagières de nos apprenants, il se trouve de nombreuses occurrences de verbes de base. Pour nous, ces choix s'expliquent par un stock de verbes disponible dans le lexique mental de nos apprenants. Le modèle de Levelt (1989) est adapté à nos préoccupations

C'est avant tout un modèle de production de la parole. Pensé pour la production de la langue orale, il explique comment le locuteur a accès au lexique dans la production de la parole et décrit comment il sélectionne les mots désirés dans son lexique mental qui en comprend plusieurs milliers. Il schématise le passage du concept à la production d'un mot correspondant. Ce modèle a cependant été conçu pour la LM même s'il est habituellement utilisé pour l'acquisition des langues secondes. Voilà pourquoi, dit Paprocka (2008:26),

l'avantage de ce modèle et la raison pour laquelle on l'applique facilement à l'acquisition d'une L2 réside dans le fait qu'il met explicitement le locuteur qui doit produire un discours (et y donner sens), face à un vaste masse d'informations à traiter en fonction de son but communicatif, des connaissances du monde, des connaissances pragmatiques et linguistiques qu'ils possèdent.

Il faudrait sans doute ajouter à cela les étapes qui décrivent la production de la parole. Elles s'appliquent à la langue des apprenants comme on va le voir.

9.1. Les trois étapes de la production de la parole et leurs systèmes complémentaires

Levelt (1989) décrit la production de la parole en trois étapes. Ces trois niveaux correspondent à trois modules successifs que sont le conceptualisateur, le formulateur et l'articulateur. Ces boîtes spécialisées sont liées aux processus de conceptualisation, de formulation (traduction en forme linguistique) et d'articulation (planification phonétique et articulatoire). Il existe à côté de ces trois étapes une boucle de contrôle. En effet, Levelt (1989) propose un système de compréhension du discours et un système d'audition.

9.1.1. La conceptualisation

La conceptualisation débouche sur le message préverbal. Pendant ce processus, le locuteur fait appel à deux types de connaissance: les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Le message préverbal est le fruit de sous-opérations qui sont la macro-planification et la micro-planification. Cette conceptualisation permet au locuteur de définir ses intentions de communication et de choisir les informations parmi ses connaissances et en fonction de la situation de communication. Elle lui sert enfin à établir la linéarité du discours.

Les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives font appel à deux types de mémoires: à la mémoire à court terme, pour les connaissances déclaratives et à la mémoire à long terme pour les connaissances procédurales. La production langagière est directement liée aux connaissances procédurales. Le rôle des connaissances procédurales se résume par la formule, si *X*, alors *Y*. Car, pour sa visée communicative, le locuteur prend en considération sa situation de communication et ses connaissances ponctuelles. Les connaissances déclaratives, elles, sont formées sur la connaissance du monde du locuteur, sur sa situation et le contexte.

La macro-planification concerne la construction de ce que va dire le locuteur. Elle est l'opération pendant laquelle le locuteur décide des portions d'expériences du monde devant constituer son énoncé. La micro-planification, elle, agit sur les informations préalablement sélectionnées. Elle leur attribue une forme propositionnelle. L'intérêt de cette opération porte sur la hiérarchie des informations dans les énoncés et leur linéarisation. Le locuteur décide ainsi de ce qu'il souhaite dire et dans quel ordre il le dira. En résumé, nous avons, d'un côté, la sélection des informations pour la construction du message préverbal, et de l'autre, la construction de ces informations en structure propositionnelle.

9.1.2. La formulation

La formulation est la deuxième opération après la conceptualisation. Au cours de celle-ci, le locuteur traduit la structure conceptuelle de son message en structure linguistique. Il associe deux codages linguistiques : un codage grammatical durant lequel le lexique est transformé en lemmes et un codage phonologique pendant lequel on obtient des formes. Ces codages aboutissent au langage interne.

9.1.3. L'articulation

L'articulation est l'extériorisation du discours interne. Ce discours est réalisé sous forme phonétique. Ceci posé, nous allons désormais préciser comment ces étapes structurent notre réflexion et nos chapitres.

9.2. Du modèle de Levelt (1989) à notre méthode de travail

Avec le modèle de Levelt (1989) on étudie chaque verbe en fonction de la conceptualisation, de la formulation et de l'articulation. Nous analyserons par conséquent chaque verbe de base, constituant nos chapitres monographiques, selon les indices directs et les indices indirects.

Les indices directs sont les énoncés déjà formulés et articulés. Ces étapes correspondent au résultat de l'output. Il s'agit du matériau oral et phonique que nous avons enregistré et transcrit. Nous y observons et repérons les verbes. Le message préverbal, enfin extériorisé et articulé, permet d'analyser le rôle du verbe dans l'énoncé relativement aux autres parties du lexique. Cette analyse est affinée par une grammaire de construction.

Les indices indirects relèvent du domaine conceptuel. Ils sont formés à partir de l'input. Cette information s'apprécie dans notre enquête à partir de l'écologie linguistique des apprenants, et leur niveau d'instruction et la ville de Yaoundé. On y prend en compte les connaissances déclaratives et procédurales. Selon Klein (1989), ce stock est constitué de la connaissance du monde des apprenants. Nous y associerons l'inférence pragmatique, i.e. l'input issu des interactions entre pairs et l'adaptation du sens en fonction du milieu. L'approche du lexique dans le modèle de Levelt (1989) est d'un grand intérêt.

9.2.1. Modèle d'analyse de Levelt (1989) et approche du lexique des verbes

Si Levelt (1989) ne traite pas spécifiquement du lexique des verbes dans son modèle, son analyse permet cependant de mieux appréhender l'usage de ces items chez nos apprenants. On y comprend par exemple comment un locuteur a accès à ce lexique.

9.2.1.1. L'accès au lexique

Dans son programme, Levelt (op. cit.16) décrit l'accès au lexique. Cette démarche fonctionne ainsi :

If one could show, for instance, that message generation is directly affected by accessibility of lemmas or word form, one would have evidence for direct feedback from the Formulator to the Conceptualizer.

L'accès au lexique permet de formuler des hypothèses sur la capacité de l'apprenant à traduire sa visée communicative en unités lexicales. La visée communicative constitue, pour Levelt (1989), une activité de la conceptualisation alors que le codage grammatical revient à une opération de la formulation. L'avantage de ce modèle repose avant tout la conception du lexique mental.

9.2.1.2. Existence d'un lexique mental organisé en stock

Le stock lexical des verbes de nos apprenants n'est probablement pas assez fourni. Dans l'attente de son enrichissement, les apprenants utilisent les verbes de base. Levelt (1989) propose des outils pour vérifier cette hypothèse et reconnaît, on l'a dit, l'existence d'un lexique mental organisé en stock composé à la fois de lemmes et de lexèmes. Nous précisons que le *lemme* est une entrée lexicale par le sens et un *lexème* est une entrée par la forme lexicale. Cette structuration implique que le sens est indépendant de la forme. Une telle bipartition du lexique justifie aussi la polysémie et «les erreurs de codages» observées sur les verbes du corpus. Pour Levelt (*op. cit.*), l'encodage grammatical est un processus en deux étapes : le choix des items lexicaux et l'activation des procédures de création syntaxique.

- Choix des items lexicaux

Le locuteur puise dans sa mémoire lexicale pour repérer les items lexicaux coïncidant avec le sens du message préverbal.

- Activation des procédures de création syntaxique

Grâce aux procédures de création syntaxique, il ordonne les items dans la phrase.

Au total, l'usage d'un item verbal doit idéalement être fidèle au message préverbal. Le non repérage d'un item dans la mémoire lexicale implique des prises de décisions. Seul est sélectionné le verbe présent dans le lexique mental. Plus un verbe est utilisé, mieux il est facilement repéré et rappelé dans cette mémoire. En revanche, l'item au sens et à la morphologie peu spécifiés est peu utilisé. Il se substitue généralement par un autre item. Les verbes fréquemment employés exigent un coût cognitif moindre par rapport à ceux qui le sont moins.

Pour cela, afin de satisfaire son besoin de communication, le locuteur attribue à une même forme lexicale (lexème) des sens différents (lemme). Il effectue des ajustements au niveau de «la création syntaxique», (c'est nous qui commentons, après examen du module conceptualisateur. On y voit le processus de codage grammatical et de codage phonologique reliés au lexique mental: lemmes + formes). C'est une explication possible de la polysémie et de la fréquence des verbes de base. Cette explication est renforcée par la description que l'auteur fait de la structure interne d'une entrée lexicale.

9.2.1.3. La structure interne d'une entrée lexicale

Pour décrire la structure interne d'une entrée lexicale, Levelt (1989: 182) déclare que: «a speaker's mental lexicon a repository of declarative knowledge about the word of this language». Idée que traduit ainsi Paprocka (1998: 31): «le lexique est le réservoir de connaissances déclaratives sur les mots de la langue». Paprocka (*ibid.*), reprenant Levelt (1989), énonce trois conditions pour l'utilisation d'un item lexical:

- i) la spécification du sens de l'item (conditions conceptuelles que le message doit remplir pour que l'item soit sélectionné);
- ii) les propriétés syntaxiques (catégories syntaxiques de l'item, ses arguments possibles);
- iii) la spécification de la forme phonologique (particulièrement: segment phonologiques composant l'item, i.e. sa structure syllabique et l'accent).

Ces trois points serviront à justifier pourquoi certains verbes sont utilisés et pas d'autres. Ils permettront d'expliquer la fréquence des verbes de base. On sait désormais que les apprenants usent des verbes dont le sens est spécifié et donc maîtrisé. Ils favorisent ceux dont la structure argumentale est connue. Les verbes de base étant fréquents, ils répondent à ces trois conditions. Celles-ci nous permettent aussi de conclure que le lexique est un moyen de remonter vers des structures cognitives qui organisent leur mise en mots.

9.2.1.4. Lexique moyen d'appréhender les opérations conceptuelles

L'analyse des verbes sur le texte formulé et articulé constitue un indice du niveau d'acquisition linguistique. L'hypothèse de Levelt (*op. cit.* : 181) nous prépare à cette démarche. Pour lui, le lexique est un médiateur entre la conceptualisation et la formulation. Cela implique que seules les unités du lexique rendent possible le processus de formulation. Une telle hypothèse nous renforce dans l'idée que la fréquence élevée des verbes de base dans le corpus nous renseigne sur l'environnement conceptuel des apprenants. Dans la même logique, les opérations de substitution et d'équivalence entre lexèmes sont le reflet d'une relation entre ces unités dans le lexique mental.

9.2.1.5. Relation entre unités du lexique mental

Pour Levelt (1989: 183), «Entries in the lexicon are not islands». Autrement dit, il existe une relation réciproque entre les items lexicaux au niveau mental. D'où une interdépendance entre ces unités au niveau conceptuel, qui peut s'observer à l'étape de la formulation et de l'articulation. Cette organisation facilite aussi l'apprentissage du lexique et son usage. En fait, la catégorie du verbe n'est pas d'acquisition facile. Son émergence est tardive. Les verbes émergent dans le lexique mental longtemps après les noms, le verbe étant une catégorie abstraite. D'ailleurs, selon Levelt (1989:183), «Entries in the lexicon are not islands» Cette opinion fait quelquefois l'objet de quelques critiques. Bassano (2011: 7), rappelle à ce sujet que

M. Tomasello, qui soutient, avec son « hypothèse des îles verbales » (verb island hypothesis) que la syntaxe du jeune enfant est d'abord organisée autour d'items lexicaux particuliers de façon assez canalisée. Ainsi, jusque vers trois ans, l'enfant emploie certains verbes dans certaines constructions (transitives par exemple), et d'autres verbes dans certaines autres constructions (intransitives), mais il transfère rarement les verbes d'une construction à l'autre. Ce n'est que très progressivement et à partir de la base concrète formée par les items particuliers que s'opèrent les processus de généralisation et d'abstraction marquant l'accès à un niveau élaboré de la grammaire (Tomasello, 1992,2000 ; Akhtar & Tomasello, 1997 ; cf. Lieven, Pine & Baldwin, 1997).

Malgré l'argumentation de Tomasello sur l'acquisition de la L2, l'affirmation de Levelt (1989:183) permet une plus grande aisance dans la description de l'usage des verbes de notre corpus. Nos apprenants établissent des équivalences contextuelles entre les verbes. Régulièrement, ils usent des verbes de base pour suppléer des verbes spécifiques. C'est le phénomène de la «substitution». Pour Levelt (1989), en effet,

les erreurs de langue [sont] provoquées par des relations associatives; elles se produisent souvent dans le cas des mots synonymiques ou dans le cas des équivalents contextuels; les mots dont la fréquence est haute sont davantage candidats à se voir substitués par un mot peu fréquent que le contraire, (traduction de Paprocka 1998:323).

Levelt explique que les mots fréquents sont substitués par ceux qui le sont moins. Nous observons plutôt l'inverse dans notre corpus. En effet, presque constamment, des verbes fréquents comme *prendre*, *donner*, et *faire* occupent le poste lexico-sémantique prédestiné à un verbe spécifique. La pratique est visible au sein d'un énoncé ou d'un récit. Ainsi, l'apprenant utilise en premier le verbe *attraper*. Plus loin, il lui préfère le verbe *prendre*. Cette pratique est presque régulière avec les verbes de base évoqués plus haut. Certains verbes spécifiques sont connus des apprenants. Cependant, ils leur préfèrent des équivalences.

Ces derniers sont des verbes *passé partout* dont le sens est adapté au contexte. La polysémie des verbes de base et leur prédisposition à «instancier lexicalement chaque domaine» favorise la substitution. Inversement, leur haute fréquence en est une conséquence. On les retrouve dans plusieurs espaces sémantiques. Cette visibilité s'effectue au détriment des verbes spécifiques. Leur usage est bien plus exigeant encore. Ils sont par conséquent peu sollicités.

En conséquence, pour chaque chapitre monographique, nous proposons un tableau d'équivalence. Nous répertorions ensuite la mise en relation des verbes de base et des verbes spécifiques. Comme indiqué, ces verbes sont utilisés au sein d'un même énoncé ou du même récit.

Le verbe de base reprend quelquefois le verbe spécifique, quelques lignes ou quelques tours de parole plus loin. En plus d'être un verbe substitut, il est parfois vicair. On lui trouve aussi une valeur anaphorique. Pour Klein (1989: 77) les anaphoriques sont des éléments qui reprennent de l'information préalable ou s'y appuient pour la compléter. Parfois, le statut de verbe substitut s'obtient sur le plan morphosyntaxique. Un verbe fréquent, vidé de son sens, est associé à un nom abstrait. Par exemple: *faire un dessin* → *dessiner*, *donner une caresse* → *caresser*. (Faire un dessin), (donner une caresse) sont des substituts des verbes spécifiques que sont *caresser* et *dessiner*. Ces deux derniers lexèmes sont moins fréquents que les verbes de base *faire* et *donner*.

Pour continuer, et contrairement à ce qu'avance Levelt (1989), nos apprenants ignorent les *amalgames* et les *permutations*. Les amalgames sont deux mots soudés en un seul. Ces erreurs sont causées par des intrusions conceptuelles. Les permutations sont aussi une erreur de langue. Le locuteur fait appel, au même moment, aux parties d'un même message alors qu'elles ne doivent pas être associées à cet instant.

D'une manière générale, nous n'approchons pas les emplois particuliers de verbes de notre corpus comme des erreurs ou des fautes. Nous les considérons plutôt comme des preuves d'un processus d'acquisition qui se met en place.

Pour terminer, Levelt (1989: 183) permet de classer nos occurrences et de structurer certains de nos chapitres. Les verbes n'étant pas isolés, ils sont organisés en réseau. Et le lexique des verbes est organisé par classes syntactico-sémantiques, par hypéronymie, (mot général) et par hyponymie, (mot spécifique). En conséquence, comme Noyau (2005), nous avons classé nos occurrences par domaine sémantique ou champ sémantique. Certains de nos chapitres suivent la même logique de sens. Par exemple, nous traitons de verbes de communication et des verbes de déplacement.

Pour les chapitres sur les verbes *prendre*, *mettre* et *donner*, notre analyse tient compte des réseaux de sens. Leur sens étant large, nous repérons, dans le corpus, tous les verbes auxquels les apprenants les associent. Voilà d'une manière générale, l'apport de Klein (1989) dans notre travail. Il

forme en plus un trait d'union avec Levelt (1989). C'est ce que nous essayons d'expliquer après ce paragraphe.

10. De Levelt (1989) - modèle de production de parole à Klein(1989) - modèle d'acquisition des langues étrangères

Le modèle de Klein (1989) n'étudie pas que la production de la parole monolingue. Il aborde aussi la génération et la mise en œuvre du lexique. Nous l'avons retenu pour ce dernier point et ne l'exploitons pas entièrement pour le premier. Contrairement à Levelt (1989), Klein (1989) s'intéresse en plus à l'acquisition de la langue étrangère, du lexique et d'une manière générale, de la langue des apprenants. Les deux théories se complètent par conséquent. D'ailleurs, nombre de travaux les associent, tels ceux de Noyau (2004), de Lenart (2006), de Paprocka (2008), etc. Ces linguistes en font usage pour son approche de la «langue des apprenants». Les lectures des apprenants est l'entrée par laquelle nous prenons connaissance de cette théorie.

10.1. Approche dite des lectures d'apprenant de Klein (1989)

L'avantage du modèle de Klein permet de se focaliser sur les productions langagières des apprenants. Il les nomme lectures et les présente comme un système d'expression. Le *lecte d'apprenant* (Klein,1989:45), est une forme d'acquisition linguistique qui donne lieu à un ensemble de théorisations. Il se sert à cet effet de *la théorie du contrôle* de Krashen et de celle de la *pidginisation* et les faits reposer sur deux hypothèses: l'hypothèse *contrastive* et l'hypothèse de *l'identité*. De là, il conclut que les moyens linguistiques de l'apprenant sont incomplets au regard de la langue cible. Comme lui, nous justifions l'usage des verbes de base de nos apprenants par un stock encore incomplet de verbes. C'est une solution provisoire.

Klein (1989: 46) explique en conclusion que tout lecte d'apprenant possède, à côté d'éléments instables, «une systématisme interne». Cette systématisme est dynamique. L'auteur argue que l'acquisition d'une langue prise dans son ensemble peut être vue comme une suite de transitions entre un état de langue d'apprenant et un autre état de langue. Ces transitions possèdent donc une certaine systématisme. Klein (*op. cit* : 52) se résume ainsi : « l'analyse de la langue par l'apprenant dépend de deux grandes composantes : d'une part, les connaissances en évolution constante de l'apprenant et d'autre part, les données auxquelles il est exposé et qu'il doit analyser». Nous regroupons ci- dessous quelques points qui justifient davantage notre intérêt pour Klein (1989).

10.2. Klein (1989) comme support théorique à l'étude des lectures d'apprenants de L2

Notre étude est liée à celle de Klein (1989) pour son intérêt aux lectures d'apprenants, à l'acquisition d'une langue autre que la LM. Klein propose surtout une méthode d'analyse des

productions langagières des apprenants et explique le processus d'acquisition. Il décrit, outre les conditions de cette acquisition (impulsion à apprendre, capacité à acquérir une langue), l'analyse d'énoncés. Ce dernier point constitue le lien qui nous permettra d'introduire une grammaire de construction. Il est tout de même important que l'on comprenne comment le lexique s'acquiert. C'est le but du point en dessous.

10.3. La nature de l'acquisition

Noyau (1976, 1980 et 1988) et Klein (1989) nous facilitent l'accès au mode d'acquisition de la langue chez nos apprenants. Lesquels apprenants acquièrent le lexique des verbes de manière non guidée, hors de l'école et de manière guidée dans cette institution. C'est une acquisition mixte. Bien que Corder (1960 et 1980) emploie déjà les notions d'input et d'output, nous en prenons connaissance chez les premiers auteurs évoqués. Ils nous amènent à caractériser l'input du lexique des verbes et leur influence dans la formulation et montrent le rôle de l'environnement naturel et linguistique dans le processus de l'acquisition.

Ainsi, l'acquisition non guidée, marquée par un input non contrôlé, semble meilleure que l'acquisition guidée. Dans l'acquisition non guidée, l'apprenant sélectionne naturellement l'information nécessaire à la construction de son lexique. C'est une acquisition marquée par la résolution des problèmes en situation réelle.

Klein (1989) et Noyau (1980, 1988) aident également à comprendre la théorie de Levelt (1989) selon laquelle l'apprenant, qui doit produire un texte oral, est face à un ensemble d'informations. Celles-ci constituent une forme d'input. Chez Levelt (1989), ce sont des connaissances auxquelles le locuteur doit faire appel pour le message préverbal. Ces connaissances sont formées du modèle de discours, des connaissances encyclopédiques du monde, de la connaissance de la situation, etc. Klein (1989:13) le résume ainsi:

Tout énoncé, d'apprenant ou en langue pleinement développée, est toujours inséré dans tout un flux d'information qui provient de notre perception instantanée mais aussi de notre mémoire d'événements ou de paroles passées, et de toute notre connaissance du monde. Ce flux d'information peut être si riche que l'information contenue dans l'énoncé lui-même, que nous pouvons en extraire de par nos connaissances linguistiques, est plus ou moins superflue.

Cette citation justifie encore plus la complémentarité des deux modèles. Elle constitue surtout un cadre qui nous sert d'interface entre le linguistique et le conceptuel. On peut légitimement justifier

l'usage des verbes par l'influence du milieu et l'état des connaissances, aussi bien linguistiques que non linguistiques. Klein (1989) donne en plus le moyen de décrire les conditions de cette acquisition.

10.4. Les conditions d'acquisition d'une langue

Selon Klein (1989:26), l'acquisition dépend de trois conditions car,

quelle que soit cette structure, le processus peut se dérouler plus ou moins rapidement- selon que votre propension à apprendre est plus ou moins forte, votre accès à la langue plus ou moins aisé, votre capacité linguistique plus ou moins développée.

Nous revenons plus en détail sur ces points. Nous débutons par la capacité linguistique.

10.4.1. La capacité linguistique

Levelt (*op. cit.* :28) compare *la capacité linguistique* à la «*faculté de langage*». (Saussure 1916). Elle se traduit par l'aptitude à traiter des matériaux linguistiques. L'usager la manifeste comme auditeur et locuteur. A ce conditionnement biologique, Levelt (*op. cit.* :29) ajoute les connaissances disponibles. Celles-ci sont linguistiques et non linguistiques. Elles sont liées à la production et à la compréhension du message. Chez Levelt (*op. cit.*), elles correspondent au système parallèle: «système de compréhension du discours». Les connaissances linguistiques sont les connaissances syntaxiques, sémantiques, phonologiques et lexicales. Les connaissances non linguistiques sont les connaissances contextuelles. L'association des deux permet le fonctionnement de la communication. Klein (*op. cit.* : 29) déclare que:

l'apport de ces connaissances contextuelles est si important que la communication linguistique peut souvent fonctionner même lorsque les connaissances linguistiques proprement dites ne sont pas disponibles (pour la production) ou sont disponibles mais ne peuvent pas être utilisées.

Nous suivrons une voie légèrement différente. Nous en retenons cependant le principe. En effet, Klein (1989) décrit les lectures élémentaires alors que nous décrivons des lectures d'adolescents francophones. Ils ont déjà appris le français à l'école. Certains en font usage avant leur scolarisation. Il y a donc toujours possibilité de s'appuyer sur des éléments linguistiques immédiats pour s'exprimer. Par exemple, l'adolescent peut procéder par substitution. Pour continuer, nous ne disposons pas d'outils capables de prouver qu'une unité linguistique est absente.

En revanche, le contexte nous aide très souvent à élucider l'usage des verbes de base, surtout ceux dont le sens est abstrait. L'information contextuelle joue, chez nous, une fonction pragmatique.

Nos apprenants adaptent le sens de leurs lexèmes en fonction de: a). la situation linguistique, b).des interlocuteurs, c). de la thématique.

Par exemple, les verbes du CFG sont exclusivement utilisés hors de la salle de classe et pendant les discussions de groupes. De la même manière, des verbes comme *prendre*, *donner* et *faire* sont presque toujours associés aux noms du domaine décrit. Voilà pourquoi nous créons des classes d'objet. Ainsi, dans la salle de classe, il s'observe invariablement l'usage du verbe de base *faire* plus un éventail de substantifs se rapportant aux activités de la salle de classe.

Evoquons : *faire* (un devoir, un exercice, une punition, un cours, etc.).Hors de la salle classe, sur un terrain de football, le verbe *donner* est associé à des noms: *donner* (une passe, un ballon, un coup de tête, un tackle). Le contexte motive donc les constructions de certains verbes et permet de mieux en identifier le sens.

Le rôle du contexte est essentiel dans notre analyse. Il est aussi bien linguistique que non linguistique. Le contexte linguistique est la description du verbe de base en fonction de son environnement argumental. Ces verbes sont généraux et abstraits. Ils ne signifient pas hors contexte. Ce sont les noms avec lesquels ils sont construits qui affectent circonstanciellement leur sens. Le contexte physique ou situationnel justifie l'usage de ces verbes. Ce contexte est appréhendé à partir des classes d'objets. Celles-ci sont symboliques et artificielles. Nous les créons pour mieux décrire les propriétés du verbe.

Les apprenants adaptent leur stock limité de verbes à diverses situations de discours. Ils semblent réaliser avec succès leur communication. C'est la raison pour laquelle on se demande s'il existe des motifs identifiés d'enrichissement de ce lexique. La rubrique sur *la propension à apprendre* traite de ce problème.

10.4.2. La propension à apprendre

Klein (1989: 26) entend par *propension à apprendre* «la totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une langue donnée.» Elle dépend des facteurs comme l'intégration sociale, les attitudes, les besoins de communications et l'éducation.

Le français est pour nos apprenants la langue de scolarisation (Onguene Essono et Nikiéma 2015). Ils acquièrent le savoir au moyen de cet outil. Pour les enseignants, mieux ils s'expriment, mieux ils ont accès aux savoirs. Le français est en plus une langue de prestige. Dans l'imaginaire camerounais, mieux on parle le français, plus rapidement on est inséré dans la société (Onguéné Essono, 1999).

Pour nous limiter au verbe, nous disons qu'il occupe une place centrale parmi les neuf espèces de mots. Les grammaires traditionnelles, dépendancielles et scolaires en font le cœur de la phrase ;il en est le nœud, voire le noyau. Pour ces grammaires, si un verbe est supprimé de la phrase, celle-ci n'a plus de sens. C'est donc un motif supplémentaire de son apprentissage à l'école.

Au-delà de ces motivations d'ordre épistémologique et institutionnelle, la réalité que nous avons observée sur le terrain et qui guide notre analyse est autre. Les verbes de base ne sont pas exclusifs aux seuls apprenants de Yaoundé. Tout apprenant d'une langue étrangère en a besoin. Les locuteurs natifs les utilisent continuellement à l'oral. De ce postulat, il semble que nos apprenants ne trouvent pas pour l'instant de motif à passer à l'usage de verbes spécifiques.

Entre pairs, ils communiquent généralement sans difficulté, harmonisent leur lexique et satisfont à leurs besoins de communication. Très souvent, le camfranglais s'impose en priorité dans leurs échanges. Hors mis avec leurs camarades de classe, ces adolescents peuvent faire usage de leur L1 avec leurs parents (Onguene Essono, 2013 et 2015). Dans les activités quotidiennes, on observe un sociolecte camerounais très peu exigeant du type de verbes utilisés. D'ailleurs, le lexique de verbes de nos apprenants résulte de cette écologie linguistique. Au niveau conceptuel, les verbes de base entraînent un coût cognitif mineur. Linguistiquement, ils sont polysémiques.

Le besoin de faire acquérir des verbes spécifiques aux apprenants est donc un idéal éducatif. Le succès social ne semble pas dépendant de leur usage. L'attitude des apprenants face à la langue cible est par conséquent mitigée. Grâce à leur lexique actuel, ils s'intègrent dans des groupes de copains et conversent sans problème, même si le discours de leurs enseignants prétend le contraire. La motivation est de fait externe. Celle qui pousse les élèves à enrichir leur lexique. Elle leur vient de leurs enseignants, lesquels pensent que leurs apprenants n'ont pas de compétence linguistique. Or, les élèves accèdent au lexique en dehors des salles de classe.

10.4.3. L'accès à la langue

L'entrée (input) et la possibilité de communiquer caractérisent l'*accès à la langue*.

10.4.3.1. L'entrée (input)

Aux dires de Klein (1989: 32), «normalement, dans l'acquisition non guidée, l'entrée est constituée simplement de communication quotidienne. Mais même dans ce cas, il peut se produire certaines adaptations». De même, poursuit-il, pour le lexique, « certains mots sont évités, ou on les fait suivre d'une paraphrase;- tout le comportement communicatif : certains thèmes sont évités.» Il nous semble, au contraire qu'on ne peut éviter les thèmes ou les mots qu'on ignore. En revanche, les lectures de nos apprenants comportent de nombreuses paraphrases.

10.4.3.2. La possibilité de communiquer

Enfin, selon Klein (1989: 32), il va de soi que « l'acquisition non guidée est un apprentissage dans et par la communication : l'apprenant fait intervenir constamment ses connaissances disponibles, sa " langue " d'apprenant». Plus il en a la possibilité et l'occasion, plus le processus d'acquisition est susceptible de progresser.» C'est pourquoi il nous semble que la théorie de Klein nous convient parfaitement du fait qu'elle décrit le mieux une langue en acquisition et que l'on y trouve de nombreux éléments pour penser ce développement.

10.5. Penser le développement du lexique à travers Klein (1989)

Pour ce type de travail, la règle suggère une comparaison entre la L1 et la L2 des apprenants qui est le FLS dans notre travail. Le but serait d'évaluer les influences de la première langue sur la deuxième. Cette comparaison est inopérante dans cette recherche. Klein (1989: 40) Une telle comparaison est infructueuse du fait de *l'hypothèse de l'identité*. En effet, l'acquisition ou non d'une langue ne joue qu'un rôle insignifiant ou nul dans ce processus.

Il est donc difficile, conclut Klein, de déduire de la comparaison systématique des langues en présence (L1 et L2) des difficultés d'acquisition comme des progressions optimales de présentations des structures de la langue. Une des raisons majeures de cet échec relatif est que les similarités et les différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la comparaison réelles sont très différents. De plus, pour un apprenant possédant une LM donnée, une structure donnée de la LE peut être facile à percevoir.

Les apprenants proviennent d'origines diverses, Yaoundé est une métropole où cohabitent près de deux cents langues (Onguéné Essono, 2015). D'ailleurs, un élève peut user au moins deux L1., celle de son père et celle de sa mère. Inversement, ils peuvent n'en parler aucune. Ils peuvent ne même pas en connaître. Certains ont honte de la nommer. Comparer la L1 et sa langue cible peut donc constituer un artefact dans cette enquête.

Au vu de la diversité linguistique de nos apprenants, cette variable devient hétérogène. Il est impossible d'aboutir à des généralisations. La solution été de regrouper les L1 par phylum. Mais, dans notre corpus, apparaissent trois grandes familles de langue. Au Cameroun il en existe trois sur les quatre que compte l'Afrique. L'ensemble est représenté dans notre corpus à l'exception du dernier. (Onguene Essono, 2013):

- Phylum niger-Kordofanien (majoritaire),
- Phylum nilo-saharien (massa, mafa, etc.)

- Phylum afro-asiatique (arabe-choa)
- Phylum khoisan (les langues des Hottentots et Bochimans)

Ces réalités du terrain, associées aux arguments de Klein (1989), nous amènent à abandonner cette voie. La difficulté suivante concerne le déséquilibre du matériau à analyser. Le sous corpus du cycle d'observation (6^e et 5^e) est moins dense que celui du cycle d'orientation (4^e et 3^e). Individuellement, les sixièmes et les cinquièmes ont été beaucoup trop timides. D'où leurs récits très brefs. En groupe, ils étaient très bruyants. Les enregistrements issus de leurs discussions sont inexploitablement. Nous ne pouvons donc pas comparer les productions des verbes de ces deux cycles. C'est la raison pour laquelle nous n'exploitons que la seule donnée homogène de notre corpus. Nous comparons le répertoire des verbes de base de nos enquêtés. Nous partons des verbes les plus fréquents de notre corpus. Il s'agit des verbes *dire, donner prendre, faire, savoir, aller, voir et savoir*. Ils sont aussi fréquents dans le cycle d'observation que dans le cycle d'orientation. Nous pensons aboutir à un résultat évident. Cette régularité prouvera que les verbes de base sont aussi nécessaires au début du collège qu'à la fin. C'est d'ailleurs la caractéristique des verbes de base. Tout le monde en fait usage, quel que soit le niveau du développement du lexique.

Pour conclure, le modèle de Klein (1989) nous conduit vers une analyse des énoncés. Le dernier point le traite.

10.5.1. La construction de l'énoncé: des propositions de Klein (1989) vers une grammaire de construction

Il est impossible, pense Klein (1989: 53), de formuler les règles selon lesquelles sont construites les phrases d'une langue naturelle donnée, sans l'ordre des mots et leur répartition en classes grammaticales, la flexion et les moyens apparentés, comme les particules, l'intonation.

Seules les premières règles nous intéressent pour leur pertinence dans l'analyse des lectures primaires. L'intonation et les particules expliquent très peu le choix des verbes de base. L'ordre des mots et les classes grammaticales auxquelles sont associés les verbes semblent suffisants au plan de la linguistique. En revanche, nous nous appuyons sur la connaissance du monde, (Klein, 1989 :) et l'énoncé préalable. Ces deux outils agissent au niveau de l'énoncé. Nous les convoquons quand aucune grammaire n'arrive à percer le sens des énoncés. Nous passons justement à la présentation de ces grammaires.

11. Appréhender le sens et le verbe dans l'énoncé

Au niveau de l'énoncé, l'analyse est linguistique. Nous traitons de la relation entre le verbe et la visée communicative. Les verbes utilisés doivent refléter les procès conceptualisés. Leur sens devrait s'ajuster au procès conçu. Pottier (2012:23) en fait une analyse sémantique. Cette activité sémantico-cognitive correspond à la recherche de l'orthonyme. En l'absence de verbe spécifique, les apprenants usent de verbes de base. Ceux-ci sont vagues, abstraits et généraux. Le même verbe est réutilisé quelle que soit la visée communicative.

Formellement, les locuteurs varient les constituants de la phrase. Ils obtiennent d'un même verbe, plusieurs sens. Ils en font aussi un item polyvalent. Le même verbe est, selon le besoin, verbe plein, verbe copule, verbe support, verbe opérateur, verbe auxiliaire et locution figée.

L'analyse est sémantique, les verbes étant polysémiques. Elle est aussi syntaxique au vu des différentes fonctions qu'ils assument et des arrangements de la phrase. Elle est enfin lexicale, si nous partons du principe que tous ces verbes sont définis par un ensemble de traits qui les prédestinent à cet usage. Certains aspects des grammaires de construction nous sont donc utiles. Nous allons les identifier à partir de François (2008:3) qui les passe toutes en revue.

La brève présentation de ces grammaires ne prépare pas à leur application systématique. En revanche, nous allons en fédérer certains points qui constitueront notre approche. Nous ne sommes pas isolé dans cette démarche. Chez Lacheret (<http://www.lacheret.com/>), on lit : «En réalité, il faudrait parler de « grammaires de constructions » car chaque communauté qui utilise cette approche le façonne à sa manière ».

Pour illustration, Sénéchal (2012) convoque plus de quatre grammaires dans sa description de *La polysémie des verbes à construction locatives en français contemporain*. Elle s'appuie sur la théorie de « la classification syntactico-sémantique » de Guillet & Leclère (1992); « la classification sémantico-cognitive » de Borillo (1998), « les fonctions spatiales » chez Jackendoff (1983 et 1990), « les archétypes cognitifs » de Desclés (1990 et 1994). Elle applique enfin les principes et la méthode de constitution de LVF (1997).

Pour continuer, des linguistes ont prouvé que ces grammaires sont compatibles. Partant de la figure ci-dessous,

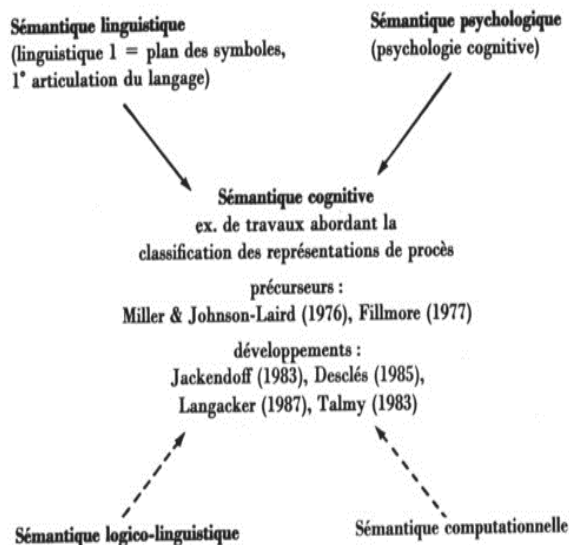


Figure 1 La classification des représentations des procès dans la sémantique cognitive en cours d'émergence.

Schéma :[1.0]. : Figure issue de François *et al.* (1990 :6)

Pour François *et al.* (1990:6), un groupe de recherche transdisciplinaire s'est développé. Ces chercheurs s'accordent sur trois thèses initialement défendues dans François (1989). Certaines entre d'elles seront présentées au fur et mesure que nous prenons connaissance de ces grammaires.

11.1. Bref aperçu sur les grammaires de constructions

Les grammaires de constructions émergent dans les années 90. Selon Charles Fillmore et Paul Kay, leurs auteurs, elles sont un pendant de la linguistique cognitive et s'intègrent dans l'espace des linguistiques fonctionnelles. Elles sont exploitées en sémantique grammaticale et lexicale. Ce sont des modèles basés sur l'usage et ils recourent à la notion de *construction* comme facteur de différences en cause.

La notion de *construction* a trait au formalisme et à la compositionnalité. Elle est une allusion à la grammaire traditionnelle. Ces grammaires ont une approche phraséologique de la forme et du sens. C'est justement là leur originalité. La notion de *construction* est polysémique. Elle peut être synonyme de «pattern». Comme la forme est morphologique, prosodique, lexicale, syntaxique et discursive, la fonction, elle est pragmatique et/ou sémantique. Les grammaires de constructions permettent de prendre en compte plusieurs niveaux de structuration linguistique aussi bien dans la description des unités et de rendre compte de leur fonctionnement contextuel. (Voir <http://www.lacheret.com/>).

Nous nous y intéressons car le sens et la forme n'y sont pas distingués. Les cadres syntaxiques sont dotés d'une signification. On peut y appréhender la signification à partir des constituants, (Fillmore, 1988). Ces grammaires phraséologiques permettent des analyses empiriques utiles pour identifier des verbes fréquents et des phénomènes idiosyncrasiques.

La méthode de cette grammaire nous servira aussi pour notre analyse. Legallois *et al* (2006 : 35) souligne que, pour les contextualistes, il n'y a pas de données véritables en dehors de celles que fournissent les corpus de grande ampleur ; aussi, la méthode consiste-t-elle à relever la fréquence des patterns dans les textes et à considérer implicitement que les corpus reflètent nos expériences verbales (ou du moins, en constituent des traces fiables).

11.1.1. Grammaire à syntaxe motivée et à syntaxe autonome comme critère de classement

Les grammaires de construction sont classées en fonction de l'autonomie de la syntaxe. Figurent au sein de ce courant, des grammaires dites syntaxiques. Certaines d'entre elles sont motivées par cette syntaxe et pas d'autres. On distingue donc d'un côté, les grammaires à syntaxe motivée et de l'autre, les grammaires à syntaxe autonome. Jackendoff (1987) privilégie l'autonomie syntaxique.

Le deuxième critère s'applique aux seules grammaires à syntaxe motivée. Deux points sont observés. D'une part, les linguistiques cognitives sont construites autour des schèmes conceptuels, d'autre part, les linguistiques fonctionnelles sont motivées, elles, par les contraintes pragmatiques. Le dernier critère englobe les grammaires à syntaxe autonome, d'inspiration formelle. Y sont rattachés, Fillmore et Kay; en raison de la formalisation de leur syntaxe apparentée à la Head Driven Phrase Structure Grammar de Sag, Wasow & Bender (2003).

Ces critères peuvent être affinés. La plupart de ces grammaires sont communicationnelles, comme la SFG de Hallyday (1985). D'autres sont pragmatiques et cognitives. Le meilleur représentant est la RRG (Role and Reference Grammar) de Van Vallin et La Polla (1997). Les dernières sont cognitives. La grammaire systémique fonctionnelle de Langacker (1987), puis Lakoff et Talmy (1975 et 2000a) en donnent des exemples.

Les points communs de ces grammaires sont intégrés dans notre étude. Malgré leurs divergences, ces grammaires présentent une vision commune du langage. Toutes explicitent en effet les processus cognitifs et sous-tendent les actes de production ou de compréhension du langage. Selon elles, les structures des langues reflètent les structures de la pensée. A bien les comprendre, il existe des ressemblances entre les langues par les processus cognitifs qui sont communs aux êtres humains. En somme, le langage semble être un instrument de conceptualisation du monde.

Ces grammaires rejettent presque toutes les théories syntactico-centrées. Elles accordent une place primordiale au sens et dépassent le cadre de la phrase pour justifier leur analyse. La phrase, non, exclue, y est perçue comme une unité grammaticale signifiante dans la mesure où elle fonctionne comme une représentation des procès.

11.2. Analyse du verbe dans l'énoncé et métalangue

Nous optons donc pour une grammaire qui nous aide à identifier le sens d'un même lexème en fonction de ses différents environnements d'emplois. François (2003:1) nous propose une grande partie de notre métalangage. Ainsi, dans l'analyse des verbes, nous convoquerons les notions de *cadre prédicatif*, *cadre de rôles*, *structure argumentale* et *classe d'objet*. Toutes ces notions de la grammaire de constructions définissent la prédication. Pour François (*ibid*) cette fonction est

constituée du prédicat verbal et de son cadre prédicatif ('cadres des rôles actanciels', 'schéma de valence sémantique' ou dans le modèle des Principes et Paramètres 'structure argumentale') et elle est le domaine de rattachement des satellites et d'opérateurs spécifiques (par exemple des satellites de localisation spatiale et temporelle et les opérateurs de temps et de modalité objective.)

De ce postulat, tout item qui gouverne des arguments est un prédicat dans notre analyse. Comme François (2002:1), nous décrivons «une relation entre deux arguments ou une hiérarchie de relations et de propriétés entre plusieurs arguments à l'aide d'un morphème verbal». Le nom assume aussi cette fonction. (François, *ibid*). La rubrique 8.3 de ce chapitre en éclaire le principe. Nous y précisons les classes grammaticales susceptibles d'assumer cette fonction. Cependant, le métalangage paraît problématique dans ces grammaires de construction. Il désigne une même approche du verbe. Mais ces approches sont nommées différemment. Cela amène François (2003:1) à déclarer que

différentes terminologies sont ici en concurrence : cadres de rôles sémantiques (W.C. Chafe, W. Cook), structures argumentales (J. Grimshaw), structures lexico-conceptuelles (R. Jackendoff), schémas grammaticaux (J.P. Desclés), cadres prédicatifs (François 2003:2). Dans tous les cas, la schématisation du cotexte actanciel est conçue comme mettant en jeu des classes syntaxiques, des indications de sous-catégorisation et de restrictions de sélection (ou « classes d'objet » dans la terminologie développée au LLI3), et éventuellement des rôles sémantiques.

Nous tenons tout de même à préciser l'usage que nous faisons de ces concepts. C'est le cas du cadre prédicatif, des rôles sémantiques, des structures argumentales ou structure actancielle.

11.2.1. Cadre prédicatif – structure argumentale et question de la polysémie

Comme chez François (2003 :1), pour nous *cadre prédicatif* et structure argumentale sont synonymes dans notre description du verbe. Mais ces notions renvoient à l'ensemble de constituants sous la gouvernance d'un prédicat chez François *et al.* (2006) et chez François (2003 et 2002) Elles déterminent surtout la polysémie des verbes de base. Dans cette optique François *et al.* (2006 :326) déclare que

Nous définirons un verbe "polysémique-syntaxique" comme un verbe présentant un éventail de sens (sa polysémie) et un éventail de cadres prédicatifs (sa "polytaxie") corrélés de sorte que chaque cadre prédicatif soit associable à un sens particulier (sans que l'inverse soit nécessairement vrai car par ex. une action peut être exprimée par une expression prédicative, infinitive ou nominale)

Le cadre prédicatif d'un verbe détermine son profil énonciatif pour deux emplois différents. Cet environnement aide à traiter de la polysémie des verbes de base. A l'intérieur de ce cadre, nous effectuons des ajustements qui constituent notre propre démarche. Cela débute par l'usage que nous faisons de la *structure argumentale*.

11.2.2. Cadre prédicatif et structure argumentale pour l'étude des verbes en L2

La notion de *cadre prédicatif* est complexe et implique une relation syntagmatique. Elle concerne les rapports entre les unités successives de l'énoncé. On suppose une hiérarchie dans la production de cet énoncé. Tout locuteur construit une structure autour d'un verbe. Ce verbe ou un équivalent est un prédicat. Il sous-catégorise des arguments/ des participants / des actants. Ces termes sont en concurrence.

Nous usons du terme *argument* pour des descriptions syntaxiques. La présence d'un *argument* présuppose l'existence d'une dépendance. Neveu (2004: 14) explique que «l'argument est [...] décrit comme un constituant nominal d'une relation prédicative qui sature des positions syntaxiques définies par la structure (sujet, objet)». Avant lui, Dubois (2002: 48) rappelait que, «emprunté à la logique, le terme d'argument désigne une entité à laquelle s'applique une fonction et pour laquelle elle possède une valeur».

Le *schéma argumental* ou *structure argumentale* est par conséquent l'ensemble des arguments attendus par un verbe ou un mot, afin que celui-ci assume sa fonction. Par exemple, «acheter» attend trois arguments. On le traduit par: quelqu'un achète quelque chose à quelqu'un.

La structure argumentale du verbe nous sert de repère interprétatif. Dans les faits, nous en usons via le LVF (1997). Dubois *et al.* (1997) leur préfèrent le terme de *schème grammatical* ou structure argumentale qui ne vise pas une sanction normative. Nous le mettons en repère afin d'observer les aménagements que les apprenants opèrent au niveau de l'énoncé. Bien avant, Klein & Perdue (1989) le résumant par la formule : *The learner's problem of arranging words*.

Ces auteurs introduisent une problématique spécifique à l'acquisition en L2. Ils se demandent comment l'apprenant combine les items de vocabulaire dont il dispose à un moment donné dans des énoncés contextualisés. Hendrix (1998:2) poursuit le même objectif. Elle s'intéresse à la manière dont un apprenant découvre les moyens linguistiques qui lui permettent d'exprimer simultanément l'information discursive et les informations grammaticales. Pour elle, l'apprenant doit respecter les conditions de bonne formation de la phrase.

Nous sommes donc en plein dans une analyse fonctionnaliste. Mais, nous ne nous limitons pas à la bonne formation de l'énoncé. C'est d'ailleurs la raison qui nous amène à convoquer les grammaires de constructions. A dessein, nous optons pour une description centrée sur les schémas actanciels et sur les cadres de rôles. Intéressons-nous à ces notions.

11.2.3. Schéma actanciel / cadre de rôle et description de l'énoncé comme une scène conceptuel

Les schémas actanciels sont sémantiques. Pour cause, les actants, agissants, figurants ou entités passives sont des êtres ou des choses. En règle générale, tout actant participe à un procès. Ce procès est conçu par le locuteur en dehors de son contenu lexical. Nous l'avons déjà expliqué en référence à Klein (1989) et à Levelt (1989). Tout procès est dans une relation dynamique entre les êtres qui *participent à la scène*.

Cette scène, nous la décrivons en passant d'une description en schéma argumental à celle de cadres rôles. En effet, chaque participant au procès assume des rôles particuliers. Ces fonctions lexico-sémantiques sont appelées des *rôles thématiques*. Elles ont l'avantage d'être universelles. Concrètement, chaque rôle thématique est associé à un argument. Ainsi l'énoncé est une représentation des événements perçus. Notre démarche est calquée sur celle de Fillmore. Nous présentons les aspects de sa théorie qui nous sont utiles. Nous débutons par la notion de *cadre*. Elle est clef dans notre description.

11.2.4. Cadre / frame et hypothèse sur l'écologie linguistique des apprenants

Pour François *et al.* (1990:7), la notion de cadre (frame) est introduite pour référer à tout système de choix linguistiques (choix dans un lexique, parmi un jeu de règles grammaticales ou parmi

un ensemble de catégories grammaticales), lesquels sont associables à des instances prototypiques de scènes

Fillmore, lui, distingue des cadres conceptuels d'événements opérant à deux niveaux différents : d'abord, les cadres conceptuels du premier niveau représentent tous les aspects essentiels des événements d'une catégorie particulière. Puis, les seconds introduisent une perspective particulière sous laquelle est observé un événement du type dicté par un cadre de rôles.

Pour un verbe comme *acheter*, le cadre conceptuel du premier niveau implique a) un objet à acheter ou à vendre, b) un vendeur, c) un acheteur. Chacune des instances de la scène construite autour du verbe *acheter*, assume un rôle. L'évènement principal dans la scène est décrit par *vendre*. Les aspects essentiels de cette scène impliquent les actants qui vont la réaliser. Ce sont les rôles thématiques.

Nous envisageons donc l'analyse sous l'angle syntactico-sémantique et lexico-sémantique. Nous passons du plan de la phrase au niveau conceptuel. L'énoncé est appréhendé en terme de: *agent*, *patient*, *expérient* et *objet*. Cet énoncé est décrit comme une scène perceptive. Le verbe y joue le rôle de prédicat. Il décrit un évènement réalisé par les participants au procès. Sens et syntaxe sont ainsi appariés. En même temps, sont formulées des hypothèses sur ce qui est perçu puis conceptualisé par l'apprenant. L'organisation de l'énoncé étant calqué sur le réel, on peut légitimement faire usage des notions comme *scène conceptuel* et *cadre conceptuel*.

Ce sont des outils qui légitiment le rôle de l'écologie linguistique dans la structuration des énoncés en L2. Nous confortons ce choix en y associant la notion de *classe d'objets*. Il a été indiqué dans la section 16, «Analyse du verbe dans l'énoncé et métalangue », que François (2003:1) en fait un synonyme de cadre rôle. Il est utile pour nous de préciser l'apport des classes d'objets dans la présente étude.

11.2.5. Les classes d'objets outils d'analyse calqués sur l'usage des apprenants

Les *classes d'objets* ne privilégient ni le sens ni la syntaxe. Elles associent les deux et forment des ensembles de substantifs sémantiquement et syntaxiquement homogènes. Cet outil d'analyse respecte l'esprit des grammaires de construction. G. Gross (1995:1) déclare que

si un mot ne peut pas être défini en lui-même, c'est-à-dire hors contexte, mais seulement dans un environnement syntaxique donné, alors le lexique ne peut pas être séparé de la syntaxe, c'est-à-dire de la combinatoire des mots. La sémantique n'est pas autonome non plus : elle est le résultat des éléments lexicaux organisés d'une façon déterminée (distribution).

Plus loin, Vivès *et al.* (2001: 39) précisent que

sur la base de propriétés lexico-syntaxiques, les prédicats et les arguments peuvent être catégorisés en termes de classes d'objets, plus opératoires que les traits sémantiques plus ou moins intuitifs traditionnellement utilisés pour caractériser les distributions. En effet, le trait « concret » du complément est insuffisant pour préciser les propriétés syntaxiques [...].

Par ailleurs, pour G. Gross (1994:95), les *classes d'objets* sont créées en vue de décrire avec précision les emplois d'un même verbe. Elles ne sont pas données à l'avance. Le grammairien les construit au fur et à mesure des besoins de sa description. Elles sont une immanence des aménagements linguistiques des locuteurs. Elles s'adaptent à l'analyse des lectures d'apprenants, car leur usage de verbes n'est pas calqué sur la norme. Le nombre de ces verbes étant réduit et abstrait, ceux-ci sont très souvent agencés à une liste de noms. L'ensemble (verbe et nom) forme un *prédicat complexe* (Giry-Schneider 1978:7). Seule la catégorie nominale varie et précise le sens du verbe.

Nous identifions ces noms et les regroupons en classe d'objets. Ce regroupement est fonction du domaine conceptuel commun qu'ils désignent. Par exemple, le sens du verbe *mettre* dépend des noms avec lesquels les apprenants l'associent. Ainsi, selon le [N], le sens du V [*mettre*] est appréhendé. Nous attribuons symboliquement la valeur de N à: [*costume, chemise, chaussure, bijoux, etc.*]. Cet ensemble de [N] est la [classe d'objet de vêtements].

De là, *mettre* devient un prédicat approprié de ces substantifs homogènes. C'est-à-dire le prédicat approprié de la classe d'objet [des vêtements]. Grâce à ces noms, nous découvrons que les élèves usent du seul verbe *mettre* là où ils auraient pu recourir à *s'habiller, se chausser, se costumer, se parer, etc.* Pour continuer, le même verbe peut être jumelé à des [N] comme [*but, terrain, avant-centre*]. Nous aurons donc : *mettre* [un but], *mettre* [au terrain], *mettre* [un avant-centre]. Ce groupe de noms se rapportent au domaine du football. Grâce à cette classe d'objets, nous déduisons que *mettre* [un but] est le substitut contextuel de *marquer* [un but] et *mettre* [un avant-centre] est utilisé pour, *sélectionner* [un avant-centre]. D'une classe d'objet à une autre, le sens du verbe *mettre* se trouve ainsi modifié.

La syntaxe participe aussi à faire sens. Les noms que nous groupons en classe homogène occupent toujours la même position par rapport à ce lexème. Le sens du groupe prédictif varie selon que le nom est N₁ (premier argument) ou N₂ deuxième argument. M. Gross (1981 :9) le décrit de la manière suivante:

les phrases véritablement nouvelles du point de vue sémantique ou expressives relèvent d'un autre processus jamais encore étudié, celui de la cooccurrence ou sélection. Ce phénomène est relativement banal au premier examen; on constate qu'étant donné un verbe V entrant par exemple dans la forme N₀ V N₁ (sujet- verbe-complément) les noms qui, placés dans la position N₀ V N₁ peuvent accompagner V ne sont pas quelconques.

Nous n'userons presque pas des classes d'objets pour décrire les verbes pleins. Nous en avons recours pour les verbes *opérateurs* et les *verbes supports*. Ces statuts sont ignorés des grammaires cognitives. Or, elles sont identifiées dans les lectures des apprenants. Sans schémas d'arguments les verbes supports ne sont pas des prédicats (G. Gross 2010:16). Leur choix dépend, conclut-il, de la classe sémantique des noms. Alors que les verbes de plein exercice sont définis par leurs cadres prédicatifs, ils ne peuvent pas faire l'objet d'une analyse similaire à celle des verbes opérateurs ou des verbes supports. Ces verbes sont fréquents. Ils ont forcément à l'origine une charge sémantique générale. Pour certains, ce caractère générique les conduit progressivement à une altération de leur sens vers un statut de verbe support et de verbe opérateur. Leur signifié se réapprovisionne de nouvelles significations en discours selon l'environnement distributionnel et selon le contexte sémantique et pragmatique. Nous nous inspirerons le moment venu G. Gross et des typologues tel Viberg. Il analyse les dérives sémantiques des verbes. Nous déboucherons certainement sur la grammaticalisation.

D'autres grammairiens seront aussi convoqués. C'est le cas de M. Gross (1975: 110) et Giry Schneider (1978:8) qui indiquent qu'un verbe est opérateur « quand il permet de paraphraser une construction verbale avec formation d'un groupe nominal morphologiquement associé au verbe, autrement dit quand il existe une paire de phrases telles que Jean décrit la scène ↔ Jean fait la description la scène».

Les constructions que décrivent ces auteurs sont impossibles avec les verbes plein exercice. En revanche, elles sont régulières avec les verbes comme *donner* et *prendre* dans les lectures de nos apprenants. Aussi créons-nous une classe d'objet motivée par les traits syntaxiques et sémantiques. Elles sont mises en place sur le modèle de *donner* (une note, une punition, une sanction, etc.).

Cette classe d'objets des activités scolaires est l'équivalent contextuel des verbes spécifiques comme: *noter*, *sanctionner* et *punir*. Ces dérivés verbaux sont absents de leur lexique. Pour les verbes de plein exercice, nous opterons pour la notion de cadre de rôles de Fillmore (1988). Nous allons maintenant évoquer le rôle du LVF (1997) dans notre étude.

11.3. LVF (1997) : outils de vérification des constructions des verbes en L2

L'ouvrage de J. Dubois et F. Dubois-Charlier (1997), *Les Verbes français*, en abrégé LVF (1997), nous servira de corpus de référence. On trouve gratuitement ce dictionnaire électronique sur www.modyco.fr. Le LVF (1997) ne se limite pas à une description syntaxique des emplois des verbes. C'est un appareil lexicographique de description sémantique des emplois de chaque verbe. Il est un thésaurus de classes syntactico-sémantiques. Cela signifie que les classes sémantiques des verbes sont définies par la syntaxe.

Non locuteur natif de la langue française, nous avons parfois des difficultés à différencier les constructions verbales de la L2 de nos apprenants de celles du français central. Certaines de leurs constructions nous sont familières. Plusieurs d'entre elles sont l'expression d'un lexique en construction. Or, il est nécessaire que nous décrivions le cheminement linguistique qui mène nos apprenants vers l'acquisition d'un lexique plus élaboré.

Le LVF (1997) représente donc la langue cible, celle vers laquelle tendent nos apprenants, en termes de lexique et de construction à acquérir. Le LVF (1997) n'est pas pour nous cadre théorique. Il ne nous impose pas une démarche. Nous ne nous en servons pas non plus pour juger les constructions des apprenants de L2. Ce thésaurus nous aide à résoudre le problème de la polysémie verbale. Opportunément, il est aussi adapté à l'étude de la langue orale et à celle de L2. Le commentaire des auteurs motive par conséquent notre choix. Pour eux, « la classification des verbes français repose sur l'hypothèse qu'il y a adéquation entre les schèmes syntaxiques de la langue et l'interprétation sémantique qu'en font les locuteurs de cette langue ». Dubois, cité par Chevalier (2006), surenchérit:

L'objectif pour moi était de traiter le français comme une langue étrangère, de ne se servir du "sens" que comme pierre de touche pour accepter ou refuser, trouver des contre-exemples etc., et non pas de partir du sens (comme dans *La Pensée et la langue* de Brunot).

11.3.1. Objectifs et la méthode du LVf (1997): quelques points de compatibilité avec les grammaires de constructions

Les méthodes du LVF (1997) rappellent en certains points celles des grammaires de constructions. Voici ce que déclarent les auteurs: «Le schème syntaxique est défini, d'une part, par la nature des constituants de la phrase, leurs propriétés et leurs relations, et, d'autre part, par les mots du lexique qui entrent dans les types de constituants définis (...)».

L'objet consiste donc à faire l'inventaire le plus complet possible de ces schèmes syntaxiques, selon les méthodes classiques de la grammaire distributionnelle et transformationnelle, et selon les différences des paradigmes lexicaux constatées entre les schèmes syntaxiques (...).

Une fois l’inventaire réalisé, on a établi une classification visant à tenir compte de l’adéquation entre la syntaxe et l’interprétation sémantique, elle-même réalisée par un schéma syntactico-sémantique, donné sous la rubrique “opérateur” qui, dans son classifieur initial, renvoie au verbe de base (...).

11.3.2. Les chiffres du LVF (1997) et quelques observations sur les verbes de base en FLS

La notion de «schème syntaxique» du LVF (1997) souligne l’idée selon laquelle la distribution des propriétés syntaxiques à travers le lexique est non arbitraire. Ce postulat on le retrouve chez (Fillmore : 1985, Talmy : 1985b, Lakoff : 1987, Langacker : 1991a 1991b, Kay & Fillmore : 1999). Pour eux, les mécanismes de la polysémie sont réguliers.

Le LVF (1997) comporte 25610 entrées, lesquelles représentent 12310 verbes différents. 4188 verbes ont plusieurs entrées. Parmi ces verbes, deux cent dix verbes présentent dix entrées ou plus. Par exemple, *prendre*, à lui seul, offre quarante-trois entrées. On a *prendre* 1, *prendre* 2...*prendre* 43. Le verbe *donner* est décrit en trente entrées, *faire* intègre vingt-huit entrées, *mettre* a droit vingt-sept entrées, *dire* en a douze.

Le premier constat est que, dans la langue centrale ces verbes de base, fréquents chez nos apprenants, sont polysémiques au départ. Inversement, un verbe comme *appréhender*, absent du lexique de nos apprenants n’a droit qu’à trois entrées dans le LVF (1997). Il est à chaque fois remplacé par *prendre*. Pour en arriver à cette conclusion, nous partons certes des grammaires de construction, mais il est tout aussi possible d’observer que *prendre* est l’opérateur du verbe *appréhender*. C’est une information que fournit le LVF(1997). En effet, l’opérateur est l’une rubrique associée à chaque entrée de verbes. Nous les présentons dans le détail.

11.3.3. Rubriques associées à la présentation du verbe dans le LVF

Il existe onze rubriques associées à chaque entrée des verbes. Nous le représentons dans un tableau.

Rubrique	Fonction
Mot	Entrée du verbe à l’infinitif
Domaine	domaine particulier du verbe et niveau de langue
Construction	schèmes syntaxiques du verbe
Opérateur	interprétation au moyen d’un schéma syntactico sémantique

Sens	sens donné par un synonyme, une définition ou une explication
Phrase	phrase illustrant le sens et la construction syntaxique
Classe	classe sémantique de l'entrée verbale
Conjugaison	Modèle de conjugaison et choix de l'auxiliaire
Dérivation	dérivations nominale et adjectivale
Nom	mot de base sur lequel est formé le verbe
Lexique	type de dictionnaire qui répertorie le verbe

Tableau: [1.2]: Rubriques associées à la présentation du verbe dans le LVF

Nous ne nous étalerons pas davantage sur la présentation de ce dictionnaire dont l'usage est en périphérie de nos cadres théoriques. Nous nous familiariserons avec cet outil au fur et à mesure que le besoin s'imposera

En somme, il a été question de présenter la théorie que nous utiliserons dans notre étude. Celle-ci fédère un ensemble de modèles. Nous partons de deux cadres d'analyse conceptuelle naturellement compatibles qui expliquent l'acquisition en L2, puisque. Klein (1989) et Levelt (1989) proposent deux théories adaptées à l'étude de la langue des apprenants. Grâce à Levelt (1989), on explique la construction du lexique mental. A partir de Klein (1989), on s'intéresse aux caractéristiques des lectures apprenants. On identifie les facteurs qui motivent son évolution. Les grammaires de constructions nous aident à étudier les énoncés sur le plan de la formulation et à formuler des hypothèses sur le niveau conceptuel. Avant cela, on a identifié l'objet de notre étude. Les travaux de Viberg (2002) et de Noyau (2005) nous aident à présenter les verbes de base.

Chapitre 2 : La méthodologie de l'enquête et le traitement des données

L'acquisition et le développement du lexique verbal sont au centre de nombreuses attentions. Gentner (1978), par exemple, mène une étude comparative de l'acquisition de cette partie du discours avec celle des noms dans l'acquisition précoce du langage. Bassano, quant à elle, évalue le développement du lexique des verbes entre 1 et 4 ans. Pour cette même période, Duvignau (2005 :37) cible l'articulation entre le développement précoce des verbes et l'enseignement apprentissage de ce lexique. La plupart des recherches sur le lexique des verbes portent cependant sur une L1. On entend par L1 la langue de première socialisation de l'apprenant: la langue par laquelle il découvre le monde, certains linguistes reprennent pour cela le terme courant de langue maternelle (LM) qui peut être trompeur notamment en situation plurilingue. D'autres études sur le lexique verbal sont plus proches de celle qui va être menée dans cet espace. Noyau (2005) et Kihlstedt (2005) se sont penchées sur l'appropriation des verbes du français, langue seconde, par les enfants scolarisés de l'Afrique de l'Ouest francophone. Elles se sont, toutes deux, appuyées sur les travaux de Viberg (1998, 2002) pour montrer le rôle des verbes de base dans le développement de ce lexique. Alors qu'ils ne sont qu'un petit nombre, Viberg présente ces verbes comme fréquents dans le répertoire de cette classe de mot chez les apprenants. Ces jeunes locuteurs ont recours à ces verbes parce qu'ils sont abstraits, ont une large extension sémantique, et surtout parce qu'ils sont polysémiques. Ce sont donc des verbes qui se caractérisent par le caractère peu spécifique de leur sens. Ce sens polysémique peut s'appliquer à plusieurs procès.

A la différence des études ci-dessus, celle dont nous présentons les résultats ici se caractérise par le fait que la construction du corpus se fait dans un milieu linguistique complexe. La population ciblée a au moins 6 à 7 ans d'apprentissage du français L2 derrière elle. Les résultats de l'enquête vont intégrer à la fois l'emploi des verbes en milieu ouvert et en milieu scolaire.

Il s'agira de se demander comment un travail basé sur le corpus peut aider à dresser le répertoire lexical des jeunes collégiens de Yaoundé. L'Hypothèse de départ est que, compte tenu de l'universalité des verbes de base dans l'acquisition du langage, ceux-ci seront majoritaires dans le corpus à constituer. En revanche, au vu de la situation linguistique complexe de l'enquête, ces verbes se trouveront concurrencés par d'autres verbes plus caractéristiques du milieu.

Pour vérifier ce postulat, la réflexion s'appuiera sur la psycholinguistique et la méthode de la sociolinguistique pour expliquer les phénomènes d'acquisition des verbes et comprendre la nature de l'exposition aux langues de l'environnement.

1. Statut du français au Cameroun et parlars du milieu

L'écologie linguistique de cette étude est fort complexe parce qu'elle est tributaire d'un environnement langagier camerounais lui-même assez particulier. Dans ce pays, en effet, se côtoient environ deux cent cinquante langues autochtones. A ces langues s'en ajoutent deux autres, de nature exogène, l'anglais et le français. Cette situation fait du Cameroun un pays plurilingue. Le français y bénéficie d'un statut complexe: il est langue officielle, langue seconde, langue étrangère et, pour les jeunes citadins, langue maternelle. A ce titre, il sert de langue de scolarisation et aussi de lingua franca. (Onguéné Essono 1999 et 2011).

En plus de ces langues, il été constaté, empiriquement, que des adolescents recourent à d'autres parlars. Il s'agit en l'occurrence du pidgin-english et du camfranglais. Ces parlars sont des codes linguistiques mixtes. Le mot valise camfranglais, désormais, CFG met en évidence le fait que l'anglais est en contact avec le français au Cameroun (de Féral: 2004) et que ses locuteurs y intègrent le pidgin-english et les langues autochtones (Echu 2008). Pour être complet,

1.1. Les fonctions sociales du français au Cameroun

Nous irons dans le détail des fonctions sociales du français au Cameroun. Pour que soit compris ces rôles, il nous semble nécessaire de revenir en quelques lignes sur l'introduction de cette langue qui est historiquement étrangère et imposée au camerounais.

1.1.1. Introduction de la langue française au Cameroun

Le français occupe une place essentielle dans notre milieu d'enquête, la ville de Yaoundé et au Cameroun en général. En effet, le 17 mars 1916, cette langue Européenne est introduite suite au partage du Kamerun entre la France et l'Angleterre. Ensuite, elle est imposée dans toutes les écoles ; au détriment des langues locales qui y sont absolument interdites sous peine de sanction .A cette époque, le français sert à l'éducation des futurs agents subalternes pour aider les colons dans l'administration, la santé et l'enseignement très productives au détriment des langues locales

1.1.2. Les fonctions sociales du français en six points

Six points précisent les fonctions sociales du français au Cameroun et pas seulement dans le milieu de l'enquête.

- Langue la plus parlée dans le pays
- Langue officielle depuis 1957, confirmé en 1960 et à chaque révision constitutionnelle;
- Langue seconde pour 80% de la population

- Langue étrangère pour les analphabètes et les anglophones
- Langue première pour 30% des jeunes des grandes villes
- Langue de grande communication dans tout le pays, voire langue nationale
- Langue utilisée dans les bureaux, à l'Assemblée, dans l'Armée, dans les Églises, dans tous les milieux cosmopolites et officiels

Nous reviendrons plus bas sur les fonctions sociales que joue la langue française pour les enquêtés. Pour l'instant, nous nous proposons de décrire les précautions prises pour mener notre enquête de terrain.

2. Matériel d'investigation et méthodologie

Pour constituer un corpus, il est nécessaire de s'armer de certains outils spécifiques. Ceux-ci doivent faciliter le passage du travail de terrain à celui du laboratoire.

2.1. La place du corpus dans l'enquête

Le corpus est le principal observable de cette étude. Celle-ci vise une analyse explicative des usages verbaux des collégiens de Yaoundé. C'est la raison pour laquelle l'étude prévoit le repérage et l'observation des verbes, leur codage, et leur analyse automatique. Dans les rubriques à venir, nous allons décrire le mode de codage et de repérage des verbes dans le corpus étudié. Pour rappel, il est oral et se constitue des productions langagières d'une population d'élèves. Dans le cas présent, partir d'un corpus ne présente que des avantages. Sa stabilité facilite son traitement par un logiciel informatique. Une telle procédure fait gagner en temps et permet d'obtenir des résultats chiffrés. A cela, il faut ajouter que le corpus évite toute subjectivité dans la collecte des occurrences. Il reflète les usages possibles des verbes par les apprenants, et permet d'ailleurs de découvrir des phénomènes d'emploi qui n'étaient pas prévus. C'est par exemple le cas pour les verbes du camfranglais.

Pour que le corpus soit opérant, il faut que soit respecté un protocole de travail qui tienne compte de toutes les variables retenues.

2.2. Description du protocole de recherche

Cette partie s'attache à présenter tous les paramètres qui ont été choisis, imposés ou orientés lors de la constitution du corpus. Elle décrit la population dont sont issues les productions langagières étudiées. Mais aussi, elle brosse un tableau du milieu où a été collecté le corpus. Car ce corpus est naturellement influencé par les habitudes linguistiques de l'environnement. De la même manière, l'hypothèse de départ suggère certes un répertoire du lexique des verbes pauvre, mais ce répertoire

peut s'enrichir au fur et à mesure que les paliers scolaires sont franchis. Pour découvrir les stratégies de communication provisoires évoquées en hypothèse, il faut cibler la population représentative du phénomène à décrire.

2.2.1. Présentation de la population cible

Les élèves qui sont observés en vue d'alimenter le corpus oral sont tous des jeunes scolarisés. Ce sont des jeunes francophones, pouvant ou pas s'exprimer dans leur langue d'origine. Opter pour l'expression langue d'origine amène à garder une forme de neutralité vis-à-vis de l'influence de la L1 sur le corpus et, subséquemment, sur le lexique verbal. En effet, la L1 implique qu'au préalable, est identifiée avec exactitude la langue la mieux connue de l'enquêté. Celle qui fonctionne comme sa langue de référence ou sa langue source (Moirand, 1982). Tel n'est pas le cas dans cette enquête. Les apprenants n'indiquent pas toujours leur L1. Pourtant cette information leur est demandée explicitement. Les raisons de cette attitude sont nombreuses. Soit ils oublient simplement de mentionner ce détail, soit ils ignorent quelle est leur L1, soit ils ont honte ou peur de révéler à l'enquêteur la langue de leurs parents. La langue des parents est très souvent la langue de première socialisation. Mais il peut arriver que le père et la mère ne parlent pas la même langue locale, le français s'impose alors dans ce cas, comme la L1 de la famille.

L'âge des enquêtés oscille entre 9 et 17 ans. Ce sont donc des pré-adolescents et des adolescents qui composent la population étudiée. Ces collégiens, filles et garçons, sont collégiens, de la sixième à la troisième. Ils habitent tous la zone urbaine de Yaoundé. Tous ont donné leur accord pour faire partie de l'enquête. Certains l'on fait spontanément, d'autres simplement pour imiter leurs camarades. 3 points précisent l'utilité de la langue française auprès des enquêtés :

- Langue de scolarisation : la langue des enseignements, des salles de classe, des correspondances et des devoirs, etc.
- Langue de première socialisation : en ville, l'enfant entre dans la vie en français
- Langue de communication avec les inconnus

Il est possible de développer plus longuement le lien que les jeunes ont avec leur L1, leur LM, leur L2, mais cela exige une enquête sociolinguistique très poussée, comme celle de Mendo Ze (1999) dont avons repris les conclusions dans le paragraphe précédant celui qui se termine et qui annonce l'étape où nous justifions le choix de notre population d'enquête.

2.2.1.1 Échantillonnage et justification du choix de la population

Klein (1989:22) explique qu'après la puberté, la maîtrise de la langue ne se développe plus que peu, même si sur plusieurs aspects, le processus d'acquisition n'est jamais arrêté - par exemple en ce qui concerne le lexique - précise-t-il.

Dans l'intervalle d'âge choisi, le lexique des verbes du français normatif est donc encore en cours de construction et les lectes des apprenants sont eux-même, à cette période, évolutifs. Ces lectes sont propres à chaque apprenant. On entend par lectes, les états provisoires de la langue de l'apprenant Klein (1989 :33). D'une manière générale, l'évolution du système est due à son utilisation d'une part, à la pression de l'environnement linguistique sur le lecte d'autre part.

Pour le lexique des verbes, cela signifie que le collégien de Yaoundé est influencé, pour l'extralinguistique, par son environnement culturel et par son besoin d'employer des verbes spécifiques ou pas. Pour les connaissances linguistiques, il a comme référence la langue de ses professeurs, les enseignements reçus à l'école, et la somme du lexique acquis dans les médias ou dans des lectures diverses.

En revanche, tout enfant non scolarisé a été exclu de l'enquête. Noyau (2006) conseille que l'idéal est de trouver des individus avec un même degré d'exposition à la langue. Elle propose aussi d'opter pour des représentants ayant un même degré de scolarisation en français. De telles précautions homogénéisent en effet les données du corpus.

Notre étude-elle sur l'usage du lexique des verbes en L2 ou français de scolarisation chez les collégiens. Les jeunes scolarisés présentent l'avantage d'avoir un lexique des verbes à priori plus vaste. Ils ont à la fois la possibilité de l'acquérir de manière informelle hors de l'école et de manière formelle dans cette institution.

Leur acquisition des verbes est donc non guidée et guidée. On entend par acquisition non guidée l'apprentissage de la langue en milieu ouvert. C'est un apprentissage inconscient des verbes. L'input des verbes est ici reçu naturellement. L'acquisition guidée se fait inversement en milieu scolaire. L'apprentissage des verbes y est conscient et l'input des verbes y est choisi par un enseignant. Pour aller vite, l'input ou l'entrée, c'est ce que le locuteur entend dans son environnement. Parce que les apprenants peuvent manifester leur différenciation en registres de langue formelle et informelle, les lieux de collecte ont été contrastés.

2.2.1.2 Présentation des lieux de constitution du corpus

Le corpus a été collecté dans la seule ville de Yaoundé. Yaoundé est la capitale du Cameroun. C'est une ville cosmopolite où se rencontrent plusieurs langues autochtones. C'est aussi une ville

universitaire, à majorité francophone. Voilà pourquoi cet environnement linguistique est le lieu de l'enquête. Ce choix se justifie surtout par la volonté de minimiser l'impact des langues locales dans le corpus des verbes. Yaoundé est donc l'espace idéal pour la constitution du corpus comparativement aux zones rurales.

Des précautions d'enquête supplémentaires méritent d'être signalées en ce qui concerne Yaoundé. Cette ville s'agrandit administrativement et géographiquement. Il existe de ce fait un Yaoundé ancien et cosmopolite et un Yaoundé rural ou périphérique. Cette dernière zone est incluse dans l'enquête, malgré la possible influence des langues locales. Dans un quartier comme Afan Oyoa (la forêt endormie), situé aux portes de l'ancienne ville, les habitants ne parlent pratiquement pas le français à la maison. Y procéder à des enregistrements permet d'avoir une meilleure représentativité de la population étudiée.

2.2.1.3 Constitution des sous-corpus et choix des lieux d'enquête

Compte tenu des modes d'acquisition des verbes du français, le corpus a été enregistré en milieu formel, c'est-à-dire à l'école, et en milieu informel, entre jeunes et sans la présence de l'enquêteur. Pour ce dernier terrain d'enquête, les enregistrements ont été effectués chez les enquêtés, dans la rue ou dans la cours de récréation, aux abords des stades de footbals, etc. Le souhait est que l'adolescent se sente dans son environnement habituel, que l'exercice s'assimile à du jeu.

Il ne s'agit pas de comparer les types de verbes mobilisés dans ces deux milieux. Il s'agit plutôt de placer les apprenants dans des milieux d'enregistrement différents, avec l'espoir qu'ils déploieront un lexique verbal manifestant des registres diversifiés. Par exemple, il est possible que hors de la salle de classe, l'apprenant convoque moins de verbes spécifiques et plus de verbes du camfranglais ou de verbes de base, alors qu'en milieu scolaire, l'effort de recourir aux verbes plus spécifiques serait observé.

Pour les mêmes raisons, nous avons diversifié les tâches langagières.

2.3. L'enregistrement du corpus

Les productions langagières de la population d'enquêtés ont été provoquées. Deux types de tâches langagières sont conseillées à cet effet.

Pour Noyau (2005), le domaine de référence aux procès, fortement représenté dans les récits, favorise l'étude du développement du lexique verbal. Gema Sanz (2002), allant dans le même sens, souligne que la compétence narrative orale peut se trouver très influencée par la compétence lexicale, plus précisément par la disponibilité ou non d'un lexique riche des procès ou par l'acquisition partielle ou idiosyncrasique de celui-ci. C'est donc naturellement que les apprenants ont eu à effectuer des

récits, mais nous leur avons aussi proposé des discussions de groupe. Même si ces deux types d'activités langagières concourent à la constitution d'un même corpus oral, il y a plus de liberté dans la verbalisation des procès dans une discussion de groupe que dans un récit, au cours duquel l'apprenant peut procéder à un auto-contrôle.

L'ensemble du corpus enregistré n'est pas recueilli par la même personne. Pour les récits, nous jouons le rôle d'enquêteur, évoquant parfois le visage de l'enseignant, mais pour les discussions de groupe, ce rôle est confié à un élève. Les thèmes ne sont pas imposés, mais suggérés. Les seules consignes sont de ne pas parler tous en même temps. Après cela, les élèves sont laissés seuls.

De la même manière, aucune restriction de temps n'est imposée. Plus les récits et les débats sont longs, plus il y a la possibilité de recueillir un maximum de verbes.

2.3.1. Outils d'enregistrement du corpus et outils de traitement des données

Pour constituer un corpus, il est nécessaire de s'armer de certains outils spécifiques. Ceux-ci doivent faciliter le passage du travail de terrain à celui du laboratoire.

2.3.1.1 Outils d'enregistrement

Les productions langagières des apprenants sont recueillies grâce à un enregistreur numérique. Pendant les discussions de groupe ou les récits, il est mis en évidence devant les locuteurs. Cet outil, loin de les effrayer, est plutôt une source de motivation pour eux. Ce point mérite d'être souligné. Un grand nombre d'élèves n'accepte de se faire enregistrer que parce qu'il est attiré par cet objet curieux.

Cet outil numérique permet aussi d'enregistrer de longues heures de discours oral, et les fichiers son, MP3 ou wav, sont tout de suite pris en charge par un logiciel de traitement des données orales comme CLAN.

2.3.1.2 Traitement du corpus

Le corpus est traité grâce à CLAN. Ce logiciel est conçu pour traiter des langues orales en acquisition. Comme l'expliquent Chenu et al. (2005), il s'agit d'un outil adapté à l'étude des données naturelles en interaction ; il comporte des modules développés pour l'analyse de la morphologie et de la syntaxe ; le système est assez souple pour permettre des statistiques sur les transcriptions brutes, et aussi des codages pour des analyses spécifiques.

Grâce à CLAN,) les transcriptions de la présente étude sont alignées avec les enregistrements (son ou vidéos. L'alternative vidéo n'est pas exploitée ici, l'ensemble du corpus étant sonore.

Avec CLAN, nous avons pu repérer, codés et quantifiés à partir du corpus.

La transcription de 20 heures de corpus par exemple, est une étape de traitement longue et minutieuse. Les événements para-linguistiques demandent parfois à être codés. Les gestes, les grimaces, les hésitations, les longs silences, etc. peuvent témoigner de l'embarras à sélectionner un verbe et à l'insérer dans son discours. Il est souhaitable aussi que le transcripateur soit familier du ton, de l'accent, de la phonétique et même de la structure des phrases employés au Cameroun. Cela évite des pertes de temps dans les efforts de déchiffrement du texte sonore.

Lorsque cette bande sonore est voilée par des parasites, comme cela arrive très souvent pour les corpus enregistrés dans les salles de classe ou les lieux publics, il faut réécouter des séquences de voix plusieurs fois. Dans les discussions de groupe, les chevauchements sont nombreux, et il est difficile de reproduire exactement les tours de paroles.

Il faut enfin s'assurer qu'il existe dans CLAN la grammaire de la langue, ou du parler qui est transcrit. Dans le cas de cette étude, il n'existe pas de grammaire du CFG. C'est la raison pour laquelle tous les verbes de ce parler sont codés isolément.

3. Méthode de codage des verbes du camfranglais par CLAN

Plusieurs paramètres peuvent être codés dans CLAN : les actions, la phonétique, la langue dominante de transcription du corpus, les mots inventés, etc. Nous avons opté pour coder ceux du CFG et non les verbes du français.

Ces codages peuvent être portés dans la ligne principale. Cette action permet d'étudier le fonctionnement des verbes du CFG. Sur la ligne principale, les verbes du CFG sont codés orthographiquement et directement suivis d'un symbole (sans espace). Pour rappel, puisque la grammaire de ce parler est inexistante, ses verbes sont codés comme des formes particulières du français ou comme des mots inventés par l'enfant.

A titre de clarification, les lignes principales sont toutes les lignes qui commencent par le nom de l'interlocuteur. C'est sur ces lignes que se repère le verbe que l'enquêté mobilise pour exprimer son procès.

L'extrait qui suivra infra est une transcription des paroles d'un adolescent de quinze ans. Cet enregistrement est effectué aux abords d'un stade de football. *SP3, spectateur trois, élève en classe de troisième, se moque, au cours d'une discussion de groupe, d'un footballeur incapable de s'exprimer en français. L'extrait laisse voir que le locuteur s'appuie en priorité sur l'ensemble du lexique français. Mais il lui arrive aussi de se servir concurremment des verbes du CFG et des noms de ce parler.

Dans l'exemple, seuls les verbes du CFG sont codés. Ceux du français seront pris en charge par un autre programme, nous y reviendrons. L'ensemble des codages feront l'objet d'analyses statistiques, par CLAN ou d'autres programmes extérieurs à CHILDES.

Les occurrences verbales du CFG en gras sont donc repérées et codées par un symbole @c. Celles des noms en CFG le sont par @f. Même si les substantifs ne sont pas intéressants pour ce corpus, ils sont traités au passage, d'autres linguistes ou des recherches ultérieures peuvent éventuellement s'en servir. Le logiciel CLAN ambitionne de rendre compte au maximum de la réalité de l'oral. C'est dans ce sens que les hésitations ou les reprises sont matérialisées par des symboles précis. Dans cet extrait, où s'observent des échanges suivis, les < > et les [///] matérialisent une reprise avec reformulation.

*SP3: fréquente un peu

*SP3 même si tu trained@c non fais les cours du soir mon frère

*SP3: oui bien <il faut avoir> [///] il faut beaucoup lire

*SP3: après je me dis que si tu lis là il y'a flop@f de ways@f qui came@c donc il faut lire

*SP3: les gars sont là maintenant tu vois on l'interroge il fait sa mère?

*SP1: donc le français-là ne le sort pas hein?

4. Traitement des verbes du français par CLAN

Les explications qui vont suivre s'inspirent fortement de celles de Chenu et Jisa (2005), qui se proposent de montrer que l'input maternel influence les verbes observés dans la production de l'enfant. Non seulement leurs travaux portent sur la fréquence des verbes (types et tokens), mais surtout, elles s'aident de CLAN pour la calculer.

Comme elles, avant d'obtenir le répertoire des verbes du français observés dans le corpus, il a fallu procéder à des aménagements dans la transcription, selon les conventions de base établies par MacWhinney (2000). Nous allons préciser les symboles que nous avons utilisé pour coder le corpus. Nous débutons par le codage des répétitions dont voici les explications. Les chiffres renvoient à la numérotation telle que copiée dans les fichiers .cha dans CLAN au moment de la transcription et du codage du corpus :

- [/] codes les répétitions, reprises sans correction de ce qui est dit avant,

Exemple : CHI: +" non :<c'était> c'était plus les poissons qui sortaient de

65 la rivière c'était maintenant de lièvres.

- [//] code les reprises avec correction (correction syntaxique).

Exemple : 73 *CHI: et si c'était le cas <qu'il voulait > [//] heu (.) il voulait

74 * CHI: prendre ce trésor parce que c'était son territoire.

- [///] pour reprise avec reformulation (auto-correction sémantique).

Exemple : 75 *CHI: <le roi donc > [///] <le> [/] heu le mari donc en étant sage lui

76 dit à femme +"/.

Nous avons aussi utilisé le symbole suivant [!!] pour signaler une intonation particulière au moment d'articuler les procès exemple :

39 *CHI: elle a fermé la porte elle a commencé a <taper mes amis>

40 [!!] <taper mes amis> [!!] <croquer mes mis> [!!].

L'un de ces aménagements est la désambiguïisation manuelle des fichiers à l'aide de la version française de la commande « mor » de CLAN (Parisse et Le Normand, 2000). Cette désambiguïisation passe par trois étapes. On part d'un fichier .cha pour générer un premier fichier intermédiaire .cex, puis un deuxième fichier mor.cex. et enfin un troisième fichier pst.mor.cex. (Pour plus d'explication, voir <http://chilides.psy.cmu.edu>; MacWhinney, 2000).

La désambiguïisation ou lemmatisation permet d'obtenir pour chaque mot sa classe morphologique ainsi que des informations sur les morphèmes flexionnels qui en font partie. Voici ci-dessous un exemple tiré du corpus. Les lignes secondaires 36 et 37 %mor, indiquent les informations grammaticales portées sur la ligne principale 35 *JBR, (abréviation de Jean Brice, le locuteur). Les lemmes de ces lignes révèlent deux verbes.

35 *JBR: nous **sommes partis** (.) en quart de final

36 %mor: pro:subj|nous v:aux|être v|partir-PP prep:art|en n|quart prep:art|de

37 adj|final

Occurrences du corpus	(L) lemmatisation	(S) signification
Sommes	v:aux être	Verbe auxiliaire être
Partis	v partir-PP	Verbe partir participe passé

Tableau: [2.0]: lemmatisation des verbes

Après cette étape, les commandes de Childes permettent notamment d'établir des listes de fréquences.

5. La liste des verbes les plus fréquents dans le corpus et quelques commandes utilisées

Nous avons utilisé plusieurs commandes dans CLAN. L'une d'elle est la commande MOR@ qui permet de réaliser des analyses morphosyntaxiques, nous avons aussi utilisé la commande POST (Part-of- speech tagger), programme de désambiguïsation de la ligne %mor.

Ainsi la commande FREQ de CLAN a fourni mécaniquement des inventaires complets de verbes avec leur fréquence respective et classés en groupes respectifs après lemmatisation. Par la suite, des comparaisons qualitatives et quantitatives ont été effectuées. Voici quelques commandes que nous utilisons pendant le traitement du corpus :

```
freq -t* -tINV +t%mor +sv* *6U*st.cex
```

```
freq -t* -tINV +t%mor +sv* *6U*st.cex +u *5U*pst.cex >6U5U.cex
```

```
freq -t* -tINV +t%mor +sv* *4U*st.cex +u *3U*pst.cex +u *4V*pst.cex +u *3V*pst.cex >4-3.cex
```

La première commande permet d'obtenir la fréquence et le répertoire des verbes utilisés par les apprenants de sixième en excluant l'enquêteur. La deuxième commande permet d'obtenir la fréquence de tous les verbes utilisés par les sixièmes et les cinquièmes en excluant l'enquêteur. La troisième commande permet d'obtenir le même résultat pour les quatrièmes et les cinquièmes. A partir de ces commandes, voici la base de données qui orientera les propositions didactiques.

6. Classement des verbes les plus fréquents par domaine sémantique

En suivant les regroupements par domaines sémantiques effectués par Noyau (2005) sur l'index des verbes du Français Fondamental, ...

Aux. Cop.	Verbes de mouvement	Verbes d'activité	Verbes de communication	Verbes de transfert	Verbes de cognition	Verbes de perception	Verbe de manipulation
Avoir	partir	faire	dire	donner	connaître	voir	mettre
être	venir	aimer	parler	prendre	savoir	regarder	trouver
falloir	aller	attendre	raconter		penser		chercher
pouvoir	arriver	commencer	appeler				68
	passer						

Tableau : [2.1] : domaine sémantique des verbes fréquents

7. Répertoire des verbes du camfranglais

Ces listes brutes de verbes français sont analysées puis regroupées par domaines sémantiques. Voici le répertoire des 20 verbes du camfranglais, classé par domaines sémantiques. On indique à chaque fois leur nombre d'occurrences dans le corpus. Les résultats bruts de CLAN révèlent que la population d'élèves étudiés s'appuie sur 80 verbes du camfranglais. Tous ces verbes sont issus des enregistrements en situation informelle, à l'exception de *wanda*, s'étonner. Les garçons sont ceux qui emploient le plus ce type de verbe. Sont écartés de la liste ci-dessous les lemmes dont le sens est ambigu. Les verbes inspirés des langues africaines camerounaises sont marqués d'un signe. La transcription de certains d'eux demande encore être harmonisée. Le chiffre de gauche indique le nombre d'occurrences dans le corpus.

Domaines sémantiques	Verbes	Equivalence
Verbes de mouvement	10 Go	Partir
	2 Run	Courir
	1 Travel	Voyager
	1 Trained	S'entraîner
	1. Shaw	Prendre
Verbes de transfert	1 Sent	Envoyer
	1 Buy	Acheter
	1 Show	Prêter
	1 Gift	Donner
Verbes de perception	5 Yâ	Entendre
	1 Loush	Regarder
	1 Mimba*	Croire/Penser
	1Makam*	Remarquer
Verbes de manipulation	2 Lep	Laisser
Verbes de communication	1 Joss*	Parler
	2 Ndem*	Laisser
	1 Tell	Dire
	1 Ask	Demander
	7 Wanda	S'étonner
Verbes d'activité	1 Tchop *	Manger
	1 Nang*	Dormir

Tableau :[2.2]: Verbes du camfranglais regroupés par domaines

Ce déploiement des verbes du camfranglais s'explique au vu de certains paramètres. En premier, le contexte linguistique de constitution du corpus. Le plurilinguisme et le bilinguisme influencent la majorité des verbes de ce parler. Pour le bilinguisme officiel français-anglais, une

grande partie des verbes s'inspire de la langue anglaise : go, travel, run, trained, etc. Du fait du plurilinguisme, une autre partie provient des langues locales : nang, ndem, mimba et plus encore.

Travailler avec les jeunes scolarisés plutôt qu'avec les adultes a certainement motivé ces résultats. De Féral (2005) explique que le camfranglais est un parler (1) spécifiquement jeune (2) urbain (3) francophone. Les résultats auraient donc été différents si une autre population avait été choisie et si l'enquête avait été menée en zone rurale.

Reste cependant à se demander si les verbes du camfranglais jouent le même rôle que les verbes de base. En d'autres termes, l'apprenant convoque-t-il les verbes de ce parler pour suppléer ceux du français ? Sur la base des résultats, la réponse est négative. Les verbes du camfranglais sont presque inexistant à l'école. L'élève de la L2 peut se débrouiller sans puiser dans ce répertoire lexical lorsqu'il se trouve en situation formelle.

Tel est justement le cas au Togo, où il n'est point question des verbes du camfranglais. Noyau (2005), Kihlstedt (2005). Les verbes de base occupent une place centrale dans le lexique des apprenants de ce pays. Pourtant les auteurs qui l'on montré ont adopté un protocole de recherche différent du nôtre.

Pour aboutir aux résultats présentés plus haut, les élèves de Yaoundé se sont appuyés sur les seuls verbes présents dans leur mémoire à long terme. Car les apprenants n'ont pas eu, au préalable, à écouter un conte pour le restituer. En revanche, il était important de minimiser le rôle de la L1 dans le corpus. En plus de raisons évoquées plus haut, il est difficile d'étudier individuellement la centaine de langue que compte le Cameroun en vue de caractériser l'influence dans les productions des élèves.

Les résultats de Demagny et al. (2004), Noyau (2005) Kihlstedt qui ne postulent d'ailleurs pas ce facteur soit unique dans l'acquisition des verbes en L2 sont similaires aux notre.

D'où l'intérêt de considérer davantage les processus généraux d'acquisition que l'influence de la L1 dans un milieu d'enquête plurilingue.

Pour comparer nos résultats avec ceux d'autres travaux acquisitionnels, mentionnons que Demagny et al. (2004 : 55) s'appuient sur le logiciel Clan pour analyser leur corpus et montrent que les apprenants polonais de L1 et de L2 misent en priorité sur les verbes de mouvement, le verbe dire, les verbes de perception et les verbes de phase. D'une manière générale, les verbes de mouvement comme : aller (+ venir), les verbes de transfert comme : donner et prendre, les verbes de perception tels voir sont toujours fréquents en L2.

Pour les verbes de mouvement, leur présence s'explique en grand nombre parce qu'ils font avancer le récit. Pour les verbes de communication et les verbes de perception, ils sont très sollicités

car les jeunes narrateurs recourent au style direct, Paprocka et al. (2000). En ce qui concerne les verbes de transfert, il faut rappeler qu'ils sont également très précoces dans le lexique des verbes. Par exemple, prendre et donner sont plus précoces que le verbe de manipulation mettre, rappelle Martinot (1998).

Pour terminer, il a été constaté dans cette enquête que la fréquence du verbe de base faire était largement plus élevée que dans les autres études similaires. Les enregistrements de discussions de groupe ont certainement influencé cette fréquence. En l'absence d'une injonction normative, les débatteurs n'ont pas ressenti la nécessité de recourir à des verbes plus spécifiques.

Dans cet espace nous avons montré comment les objectifs de notre recherche déterminaient la construction du corpus. Cet objectif, pour l'instant, se limite à la phase de description du lexique verbal français dans les lectures d'apprenants en milieu plurilingue. Le paramètre clef de l'étude a été que l'ancrage sociocognitif de l'enquête était essentiel à l'orientation de la constitution du corpus.

La sociolinguistique et la psycholinguistique ont fourni les méthodologies utiles pour mettre en évidence, au plan cognitif, les stratégies qui présidaient au choix et à l'usage des verbes, en tenant compte du milieu plurilingue (au plan macro-) et à la situation d'enregistrement (au plan micro-).

La reconstitution des données a posteriori après écoute, transcription et codage des verbes du corpus a révélé que les collégiens de la ville de Yaoundé s'aident de deux microsystemes verbaux dans leur activité langagière : l'un issu du CFG, qui s'emploie exclusivement hors de la salle de classe, et l'autre constitué de verbes de base, qui s'emploie autant en milieu formel qu'en milieu informel. Ces verbes n'assument cependant pas la même fonction dans le processus d'acquisition.

Les verbes de base ne sont pas particuliers aux jeunes de Yaoundé. Les apprenants d'une L1 et d'une L2 les mobilisent une fois le processus d'acquisition enclenché. La présente enquête a simplement souligné le rôle plus important du verbe faire dans la verbalisation des procès. Pour observer les différences dans l'usage de ces verbes de base et préciser la particularité lexicale de cette catégorie de mot au Cameroun, il faut procéder à une analyse lexico-syntaxique des énoncés.

Les verbes du camfranglais en revanche sont représentatifs de la réalité linguistique du milieu. Leur présence n'était pas envisagée au départ. C'est le corpus qui a révélé leur emploi par les jeunes pourtant scolarisés. Ces verbes ne sont pas là pour suppléer ceux du français. La preuve en est qu'on en rencontre très peu en milieu scolaire. Des études ont montré qu'en général, le CFG a fonction cryptique et ludique. Ce parler permet aux apprenants de s'insérer dans des groupes de jeunes et d'y trouver une identité sociale. Il marque un refus de l'autorité normative du français scolaire.

La méthodologie de l'enquête et le traitement des données

L'acquisition et le développement du lexique verbal sont au centre de nombreuses attentions. Gentner (1978), par exemple, mène une étude comparative de l'acquisition de cette partie du discours avec celle des noms dans l'acquisition précoce du langage. Bassano, quant à elle, évalue le développement du lexique des verbes entre 1 et 4 ans. Pour cette même période, Duvignau (2005 :37) cible l'articulation entre le développement précoce des verbes et l'enseignement apprentissage de ce lexique. La plupart des recherches sur le lexique des verbes portent cependant sur une L1. On entend par L1 la langue de première socialisation de l'apprenant : la langue par laquelle il découvre le monde, certains linguistes reprennent pour cela le terme courant de langue maternelle (LM) qui peut être trompeur notamment en situation plurilingue. D'autres études sur le lexique verbal sont plus proches de celle qui va être menée dans cet espace. Noyau (2005) et Kihlstedt (2005) se sont penchées sur l'appropriation des verbes du français, langue seconde, par les enfants scolarisés de l'Afrique de l'Ouest francophone. Elles se sont, toutes deux, appuyées sur les travaux de Viberg (1998, 2002) pour montrer le rôle des verbes de base dans le développement de ce lexique. Alors qu'ils ne sont qu'un petit nombre, Viberg présente ces verbes comme fréquents dans le répertoire de cette classe de mot chez les apprenants. Ces jeunes locuteurs ont recours à ces verbes parce qu'ils sont abstraits, ont une large extension sémantique, et surtout parce qu'ils sont polysémiques. Ce sont donc des verbes qui se caractérisent par le caractère peu spécifique de leur sens. Ce sens polysémique peut s'appliquer à plusieurs procès.

A la différence des études ci-dessus, celle dont nous présentons les résultats ici se caractérise par le fait que la construction du corpus se fait dans un milieu linguistique complexe. La population ciblée a au moins 6 à 7 ans d'apprentissage du français L2 derrière elle. Les résultats de l'enquête vont intégrer à la fois l'emploi des verbes en milieu ouvert et en milieu scolaire.

Il s'agira de se demander comment un travail basé sur le corpus peut aider à dresser le répertoire lexical des jeunes collégiens de Yaoundé. L'Hypothèse de départ est que, compte tenu de l'universalité des verbes de base dans l'acquisition du langage, ceux-ci seront majoritaires dans le corpus à constituer. En revanche, au vu de la situation linguistique complexe de l'enquête, ces verbes se trouveront concurrencés par d'autres verbes plus caractéristiques du milieu.

Pour vérifier ce postulat, la réflexion s'appuiera sur la psycholinguistique et la méthode de la sociolinguistique pour expliquer les phénomènes d'acquisition des verbes et comprendre la nature de l'exposition aux langues de l'environnement.

Chapitre 3 : Etapes d'analyse des verbes de base dans lectures des apprenants de L2

Dans ce chapitre, nous nous proposons de justifier, la structuration organisationnelle des chapitres monographiques, qui respecteront les mêmes étapes argumentatives. Ces chapitres offriront également des titres parfois identiques et presque toujours une même formulation.

Le but visé dans le présent chapitre est de présenter la démarche d'ensemble de l'analyse des verbes de base répertoriés dans le corpus que nous avons collecté et dépouillé. Il est surtout avantageux, à nos yeux, de respecter les mêmes critères pour la présentation de chacun des verbes de base qui, tous, partagent des caractères identitaires communs. En même temps, il nous faudra relever que, par sa nature et dans la tradition grammaticale, le verbe est la catégorie grammaticale la plus variable de la langue.

La deuxième priorité de ce chapitre est de circonscrire l'objet d'étude de façon à clarifier la problématique grâce à l'orientation qui est donnée de toutes les étapes de l'analyse, relativement à l'apport des verbes de base dans l'acquisition du lexique des procès, en vue d'une amélioration de son apprentissage en L2.

Cette méthodologie a paru plus efficace nous évitant ainsi d'être contraint à une adaptation de notre cheminement par l'hyper-variation morphologique du verbe dont l'évolution de l'*identité* est fonction du Temps, de l'Aspect, du Mode (TAM) et du Nombre. A ces critères morphologiques, il paraît utile d'ajouter la possibilité, pour chaque verbe, de voir son schéma actantiel modifié par la visée communicative du locuteur.

Evoquons aussi la variation sémantique du verbe qui est généralement caractérisée par la polysémie, la désémantisation, la grammaticalisation, voire les variations diaphasiques, causées par une utilisation du verbe sur le plan individuel. Cette démarche a entraîné la conséquence que la fonction prédicative serait partagée entre le verbe et l'un de ses cadres de rôle. Cette fonction n'est donc plus exclusivement assumée par cette partie du discours.

En revanche, sans nier ces variables définitoires qui permettent de comprendre l'utilisation que nos jeunes enquêtés font des verbes dans leur écologie linguistique, les différentes étapes d'analyse qui vont être présentées dans ce chapitre théorique les prennent en compte et valorise leurs propriétés, en l'occurrence, les plus communes, les plus régulières et les plus pertinentes, celles qui autorisent que la description puisse se déployer dans le champ de l'acquisition et de la didactique en évitant.

Par exemple, la plupart des verbes de base sont universellement utilisés par tous les apprenants de L2. Ils sont fréquents, prédicatifs, généraux, polysémiques et deviennent, après allègement de leur sens de départ, verbes supports ou verbes opérateurs dans le besoin de permettre aux apprenant de formuler quelque peu leurs énoncés. L'ensemble des verbes de base de notre corpus

souligne aussi les phénomènes de l'orthonymie, de degré de significativité en fonction de la visée communicative.

La préférence d'un verbe base à un verbe spécifique semble une pratique universelle que prendra en compte chaque chapitre. Dans l'ensemble, toutes ces propriétés font références aux processus généraux d'acquisition. Cette prise en compte générale explique pourquoi plusieurs chercheurs du domaine d'étude consultés, lus et analysés seront constamment cités..

Il nous faut par ailleurs rappeler que le lexique des procès des apprenants de L2 est étudié au moment où il est en cours de développement. La conséquence, on l'imagine, est que les collégiens devraient être en mesure de trouver des solutions à la résolution de leurs problèmes de communication, avant de disposer de certains prédicats spécifiques.

Le point de départ est en effet initié dès l'affirmation de Noyau (2003:10) selon laquelle

«les verbes clés de notre thèse sont les verbes 'qui, dans leur champ respectif comportent le moins de traits sémantiques', avec des sens similaires à travers les langues (ainsi, mouvement= aller + venir, possession = donner + prendre, production = faire, communication verbale = dire, perception = voir, cognition = savoir, désir = vouloir). Ces verbes semblent constituer un niveau de base de la lexicalisation des procès en L2 : l'apprenant construit d'abord un ensemble restreint de verbes de base pour instancier minimalement chaque champ sémantique fondamental, avec lequel il remplit ses besoins de communication en faisant jouer au maximum leur flexibilité sémantique».

Chacun des verbes de base étudiés débutera par le titre ci-après:

1. Verbe de base chez Noyau (2005a) et chez Viberg (2002-2010)

Noyau (2005a) et Viberg (2002, 2010) servent de repère à cette étude. Leurs travaux accordent en effet une place importante aux verbes de base et à l'acquisition du lexique des procès en L2. Ces deux auteurs ont conduit des enquêtes de terrain qui ont conduit à l'établissement d'une liste de verbes ; ces verbes sont les verbes les plus précocement acquis, les plus polysémiques, les plus généraux et les plus fréquents dans les lectures des apprenants.

Ces auteurs déclarent que le recours aux verbes de base, objets de leurs travaux, constituent un fait universel, dans la mesure où ils ont privilégié les processus généraux d'acquisition et qu'ils ont éprouvé leurs résultats en effectuant des comparaisons sur plusieurs langues.

La référence à leurs résultats et à leur liste de verbes de base permet de présager des verbes les plus utiles pour nos apprenants, en même temps que sont éprouvés les résultats de notre enquête. Puisque *faire, donner, prendre, dire, aller, mettre, voir, savoir* représentent des verbes de base chez

Viberg (2002et2010) et chez Noyau (2005a), il y a lieu de se demander si c'est possible que ces mêmes verbes assument le même rôle chez nos enquêtés d'origine camerounaise.

1.1. Le verbe de base dans la liste de Viberg (2010)

Viberg apparaît, comme le premier à recourir à la notion de *verbe de base*. Ce typologue étudie le rôle des verbes dans plusieurs langues et entreprend d'évaluer le rôle de chaque verbe pour celui qui acquiert une L2. Cependant, il lui est souvent reproché d'avoir privilégié les langues européennes. Il découvre que les mêmes verbes de base sont présents dans toutes les langues analysées et utilisées par les locuteurs indépendamment de leur statut.

Il prend pour variables la fréquence et la polysémie des unités lexicales qu'il étudie et regroupe par domaine sémantique afin de souligner qu'un lexème ou un couple de lexèmes est prioritairement utilisé par le locuteur pour décrire des événements se rapportant à un même domaine conceptuel. Dans cette logique, on observe qu'une grande partie du travail a déjà été anticipée par Viberg puisqu'on sait, à l'avance, quel est le verbe le plus utilisé en général par un apprenant dans le domaine sémantique, des manipulations, du mouvement, des activités, de la cognition et de la communication.

Il nous arrivera souvent d'évoquer les travaux de Viberg en début de chaque chapitre consacré à un verbe de base. Ce choix s'explique par la nécessité de comparer l'utilisation des verbes de la population étudiée dans le corpus avec celle des autres locuteurs. Puisque l'hypothèse centrale porte sur les processus généraux d'acquisition, pour l'actualiser à notre problématique, *tout apprenant utilise prioritairement les verbes de base*, il est important que soit vérifié que le verbe en vedette appartient à la liste des verbes utiles à l'apprentissage. Pour cela, pour chaque verbe, nous rappellerons sa fréquence, sa famille sémantique, sa dénomination, c'est-à-dire son identité comme *verbe de manipulation*, comme *verbe de communication*, *verbe de cognition* ou comme *verbe de déplacement*, etc.

Dans l'ensemble, il faudra prendre connaissance des propriétés du verbe de base du point de vue universel avant de procéder à son étude chez la population de l'enquête. Nous pourrons alors comparer les classements dans les deux répertoires, la fréquence dans les deux répertoires et les critères lexico-sémantiques. Nous recourrons également aux travaux de Noyau (2005a) dont les résultats des analyses participeront à baliser les étapes de notre réflexion. Ses travaux ont l'avantage que leur auteur a étudié les verbes de base en Afrique Francophone.

1.2. Le verbe de base dans la liste de Noyau

Noyau (2005a) identifie déjà les verbes de base pour les apprenants d'Afrique Francophone. C'est un milieu d'enquête similaire à celui des apprenants de Yaoundé. Yaoundé est une métropole cosmopolite où, affirme Onguéné Essono (2015) se pratiquent près de deux cents langues

camerounaises différentes. La particularité repose sur le fait que la L1 n'a pas la même place dans les deux enquêtes. Toutefois, l'analyse que conduit Noyau (2005a) accorde une place cruciale aux processus généraux d'acquisition.

La langue d'origine des apprenants peut donc ne pas véritablement être une variable clef au moment de justifier la présence de tel ou tel item lexical dans l'énoncé. Les listes de verbes qu'elle propose sont par ailleurs classées par domaine sémantique. Un tel répertoire allège le travail de quiconque souhaiterait construire une liste de verbes en L2, rassemblée autour du membre le plus représentatif de la famille sémantique, en fonction de la fréquence. De même, le répertoire illustre suffisamment les items sur lesquels s'appuie tout apprenant francophone aux premiers moments de l'acquisition.

Les listes de ce travail pourraient aussi avoir une fonction pédagogique. Elles peuvent effectivement viser l'enseignement des verbes français à partir des verbes les plus simples. L'auteur ayant sélectionné les verbes les plus utilisés dans le français fondamental, en référence aux travaux de Gougenheim (1959), ces répertoires fournissent des moyens d'expression suffisants et constituent une première étape en vue de l'acquisition du français.

Le regroupement des verbes s'effectue d'une part, selon les critères sémantiques autour des verbes hyperfréquents et d'autre part, à partir de la distribution de chaque verbe autour d'un verbe prototypique ou représentatif de la famille. Ce regroupement permet d'inférer le sens dans l'enseignement du vocabulaire en L2. Notre enquête accorde aussi une place importante à la fréquence des verbes étudiés à la manière de Noyau (*op. cit.*) et pour des raisons à peu près similaires.

1.3. Le verbe de base et sa fréquence chez les lectes des apprenants

La *fréquence* est une étape essentielle de l'analyse. La démarche n'est cependant ni purement, ni essentiellement statistique. La fréquence représente un moyen d'identifier le *vocabulaire de base* des apprenants en tant que partie du lexique de leur lecte qui se caractérise par le potentiel communicatif le plus élevé. La notion de *vocabulaire de base* qui est empruntée à Mc Carthy (1999), via Polguère *et al*(2013:40), est déterminée sur des bases fréquentielles certes, mais revue et corrigée sous l'angle pédagogique.

Le développement des études sur corpus et les méthodes d'analyses fournies par CLAN permettent d'obtenir la liste des lexèmes dont les occurrences présentent les taux de fréquence les plus élevés. Ils peuvent également, à juste titre, être considérés comme les plus utiles aussi bien pour un locuteur natif que pour un apprenant de L2. Dans cette optique d'ailleurs, Viberg (1993:340) motive le recours à la fréquence dans le but de comprendre les productions langagières des apprenants.

Indépendamment du locuteur, Viberg (*ibid*) propose une étude du lexique centrée sur la fréquence de ses unités et sur leurs organisations en famille sémantique. Selon les termes précis du chercheur, il est possible de comprendre: «the organization of the basic lexicon» à partir du «frequency ranking and semantic field classification».

La prise en compte de ces propositions justifie en partie l'intérêt que l'enquête porte aux verbes de base et aux autres verbes rangés en classes sémantiques. Les items de chaque classe sémantique sont présentés en relevant le nombre de fois où ils sont utilisés. Une rubrique leur est consacrée sous la dénomination suivante:

13.1. La fréquence dans les paliers scolaires

Selon Chenu *et al.* (2005), la fréquence est un paramètre important pour les verbes dans la mesure où la réalité qu'ils dénotent n'est pas appréhendable aussi immédiatement que pour les noms concrets (Gentner, 1982). Comme nous, et afin d'obtenir la fréquence de chaque lexème, Chenu *et al.* (2005) passe par une étape de *lemmatisation* partiellement automatisée (désambiguïsation manuelle) à l'aide de la version française de la commande «mor» de CLAN (Parisse et Le Normand, 2000). La *lemmatisation* permet d'obtenir, pour chaque mot, sa classe morphologique ainsi que des informations sur les morphèmes. La *lemmatisation* permet surtout de passer de la diversité des formes morphologiques à une unique entrée lexicale qui est le lemme.

Il est nécessaire de différencier entre les verbes de base, les verbes les plus fréquents, les plus polysémiques et les plus généraux et les verbes spécifiques. Ceux-ci se révèlent moins fréquents et plus précis. Les verbes spécifiques, eux, sont perçus comme des verbes à acquérir, c'est-à-dire ceux dont le rappel en mémoire n'est pas encore automatique et qui sont suppléés par les verbes de base.

L'hypothèse initiale est donc que moins un verbe est fréquent, plus il est précis et plus il est susceptible d'être suppléé dans le discours des jeunes par un verbe de base. Ce dernier est le plus représentatif de sa famille sémantique. Viberg (1993) approfondit l'intérêt de développer une telle approche. Pour lui,

The fundamental problem with lexicon is the size. In any full-blown natural language, the numbers of lexical items which are actively commanded by native speaker is tens of thousands. In order to give a holistic account of lexical structure, a method must be found to delimit a set of basic words which represent the lexical core of a given language.

Conformément aux analyses de Viberg (1993), la fréquence des verbes va être exploitée dans la description du corpus, et devra en même temps tenir compte des limites du matériau analysé. Cela

implique que, lorsque cela sera possible, la fréquence des verbes sera comparée entre les paliers scolaires. Le peu d'occurrences obtenues en 6^{ème}-5^{ème} rend parfois impossible cette opération.

Au collège, il se distingue deux cycles majeurs le cycle d'observation, qui comporte les classes de 6^{ème} et celles de 5^{ème}, puis le cycle d'orientation, qui comprend les classes de 4^{ème} et celles de 3^{ème}. Dans cette séquence, l'ensemble des productions des verbes du premier cycle devraient être comparé à celui de l'ensemble des productions du second cycle. Opposer les deux cycles offre l'avantage d'impliquer le facteur graduel de l'âge.

Logiquement, les plus jeunes, les pré-adolescents, devraient se retrouver dans le cycle d'observation et les moins jeunes, les adolescents, au cycle d'orientation. Plus le palier scolaire est élevé, plus le lexique des verbes est riche. Or, tenir compte de l'âge des apprenants se montre inopérant. On retrouve, en effet, et selon les collèges, dans les zones urbaines, par exemple, autant d'adolescents que de pré-adolescents dans le cycle d'observation et d'orientation.

Concrètement, le nombre de verbes employés par un apprenant ou par un groupe d'apprenants n'est pas la finalité de la présente réflexion. L'intérêt porte sur le type de verbes mobilisés par les jeunes pour résoudre leurs problèmes d'expression. Dans ce cas, le développement du lexique des verbes peut être visible par la capacité du locuteur à alterner entre verbe au sens abstrait et verbe au sens plein assumant par conséquent un rôle de prédication. Cela amène à s'y pencher particulièrement. Nous avons consacré une section entière à la description des verbes de plein exercice.

2. Verbe prédicatif et verbe de plein exercice dans le lecte des apprenants

Dans une langue comme le français, les mots sont traditionnellement classés en mots «pleins», qui ont un contenu sémantique fort, et en mots grammaticaux, qui servent à établir des relations cohérentes entre les premiers.

Pour Tréville (2000:28), les *mots pleins* s'identifient à des mots lexicaux. Les mots grammaticaux, quant à eux, sont des mots outils ou des mots fonctions dont la représentation est de 0.5% dans les dictionnaires usuels et de 60% au niveau du vocabulaire i.e. dans un corpus construit à partir des énoncés. Les mots lexicaux, encore appelés les *lexies*, sont aussi des mots pleins ou mots sémantiques.

Font fait partie de cette classe, les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes en -ment et dont l'inventaire est ouvert et illimité ? C'est tout le contraire des mots grammaticaux. Le rapport entre mots grammaticaux et mots lexicaux détermine la densité lexicale d'un corpus, critère utilisé en évaluation de la compétence lexicale.

On sait que les difficultés liées à l'apprentissage des mots d'une L2 touchent à la sélection d'un matériel lexical utile et représentatif comme les verbes pleins. Il apparaît donc nécessaire qu'on s'intéresse à leur utilisation en situation d'échange. Les objectifs immédiats de l'échange amènent les apprenants à recourir aux verbes généraux, lesquels rendront *a priori* leur contribution sémantique peu informative. Or, selon le contexte, un même verbe peut être générique ou plein. La plénitude sémantique du verbe de base mérite de ce fait une attention particulière en tant qu'il est le verbe prototypique d'une famille de verbe.

2.1. Verbe de plein exercice et verbe dans une famille sémantique

Malgré la dynamique de sens, la polysémie et la désémantisation, nous nous proposons d'étudier les verbes de base au moment où ils jouissent d'un sens plein et appartiennent à un domaine sémantique déterminé. Un ensemble de considérations linguistiques, didactiques et conceptuelles a motivé le regroupement des verbes par domaine sémantique. Viberg (1993) a déjà justifié un tel accès au lexique des verbes des apprenants. En fait, pour lui,

A (lexical) semantic field is defined as set of words which belong to the same word class and which are closely related in meaning. In order to delimit a field, reference has often been made to a superordinate term covering all and only the words.

L'explication que propose Viberg (1993) peut être complétée par le fait que le sens d'une unité lexicale se définit par la place qu'elle occupe dans le paradigme de mots capables d'être utilisés en une même position dans la chaîne discursive et par la place qu'elle occupe sur l'axe syntagmatique.

L'objectif est d'observer la manière dont les prédicats appartenant à un même découpage du monde et fonctionnant selon une même distribution sont utilisés par les apprenants. Le regroupement par *familles* de verbes permet aussi de voir comment un parasyonyme peut être utilisé à la place d'un méronyme.

L'approche du lexique des verbes des apprenants au moyen d'un regroupement par famille sémantique vise surtout la mise au jour des rapports intralexicaux qui constituent le répertoire en tenant compte de son élaboration par l'aspect psychologique et fonctionnel. Cette méthodologie conduira à établir, pour chaque famille de verbes, des séries hiérarchisées coiffées par un verbe générique (hypéronyme) et incluant tous les mots qui peuvent se définir par lui.

La notion de *famille de verbes* est introduite par Nation (1982) et a été utilisée via Polguère *et al.* (2013:41) en référence à l'apprentissage en L2. Cette notion sert d'unité de mesure dans l'évaluation des connaissances lexicales de l'apprenant, la croissance de son vocabulaire et la progression de la maîtrise d'une L2 qui en résulte. Il sera alors possible de partir de la *famille de verbes* obtenue afin de formuler des hypothèses au niveau conceptuel pour des applications didactiques. En effet, le problème

de la nature des significations amène naturellement celui de leur organisation en mémoire et des processus par lesquels elles sont évoquées, c'est-à-dire à l'organisation et du fonctionnement de la mémoire sémantique.

Tréville (2000: 43) pense qu'au moment de l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, l'individu possède, déjà, solidement ancrés dans son cerveau, les mots des langues préalablement acquises ou, tout au moins, ceux de sa première langue, qui se sont entreposés et organisés spontanément de façon à constituer un tissu complexe d'interrelations d'où ils sont extraits et récupérés, sans erreur et presque instantanément, dès qu'un besoin communicatif survient.

Selon les mêmes présupposés des approches cognitives modernes, l'apprentissage d'une L2 découle d'un processus de construction mentale qui vient fixer de nouvelles formes lexicales et, parfois, de nouveaux concepts, sur une structure de connaissances préexistantes.

Les familles des verbes obtenues à partir des productions langagières des apprenants tentent de recomposer le tissu complexe d'interrelations qui forme le stock lexical des verbes des enquêtés. La première hypothèse est que les formes prééminentes sont les verbes de base, les verbes extraits et récupérés instantanément dès qu'un besoin communicatif survient.

Les nouvelles lexicales tardives seraient en principe les verbes spécifiques qui viendraient se fixer sur les formes préexistantes. Pour chaque répertoire de verbes représentant chaque domaine sémantique, le résultat envisageable est la présence, en forte fréquence, des verbes de base, au début de la liste, et la présence, en faible fréquence, des verbes spécifiques au bas de la même liste.

Toutefois, l'établissement des répertoires et des listes ne suffit pas à comprendre l'utilisation des verbes en L2. Il faut appréhender cette unité du discours sur le plan de l'articulation, et précisément au moment où elle est agencée avec les autres espèces mots devant contribuer à rendre saillant le procès conceptualisé. D'ailleurs, c'est en observant les énoncés des apprenants de L2 que des hypothèses sur le plan conceptuel sont possibles. Ce besoin explique que nous étudierons le verbe en fonction de ses cadres de rôle.

2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein

L'analyse des cadres de rôles du verbe plein s'entend comme l'étape qui participe à passer du sens à l'énoncé. Nous y étudierons les relations sémantiques du verbe de base. Un verbe plein, lui, est un verbe prédicatif qui sous- catégorise des actants.

Ces actants participent à la construction de son sens. Pour l'enseignement du vocabulaire en L2, le schéma de valence, ou schéma actanciel du verbe, est un auxiliaire pour son apprentissage. En effet, la syntaxe permet de faire fonctionner le lexique. Nous prenons donc connaissance de la

construction des verbes de base dans les productions langagières des enquêtés afin de proposer des solutions en fonction des observations opérées en situation réelle de leur utilisation.

Tréville (2000: 64), citant Nation (1990:31), résume la nécessité d'une telle opération. Pour elle, la connaissance d'un mot se subdivise en quatre facettes : la forme (orale et écrite), la place (dans la phrase et dans le syntagme), la fonction dans le discours (fréquence et registre), et le sens (conceptuel et le sens relatif aux autres mots). «La fonction du mot» dans le discours appelle un intérêt pour le rôle du verbe plein dans les productions langagières des apprenants.

2.3. Les rôles du verbe plein

Tréville (2000:28) explique que les mots pleins, qu'on appelle encore « lexèmes », « lexies » ou « mots sémantiques », constituent l'essentiel du vocabulaire en L2 à apprendre et/ou à acquérir avec leur sens et leur règle d'emploi. Pour Tréville, la tâche est lourde en réalité et, comme en L1, elle n'est jamais achevée.

Etudier le lexique des verbes en L2 revient par conséquent pour nous à observer la manière donc un prédicat ajusté à la visée communicative du locuteur sous-catégorise des actants afin de respecter la condition de bonne formation de la phrase.

L'articulation entre sémantique du verbe plein et construction syntaxique au niveau de l'*articulation*, (Levelt 1989), permet de formuler des hypothèses sur le niveau conceptuel et les différents domaines de références que prend en charge ce verbe.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice

La relation entre le stock lexical des procès disponible et l'évènement à décrire linguistiquement motive la présente section, puisqu'un même verbe peut être utilisé pour décrire des procès différents. Ceux-ci, du reste, appartiennent à des découpages du monde tout aussi différents. Lorsque le verbe est prédicatif, des ajustements au niveau de ses cadres de rôles lui confèrent des significations nouvelles.

Cette démarche prend appui sur toute une série de recherches dans laquelle la polysémie est une solution à l'apprentissage des verbes en L2. Il est préférable pour l'apprenant de recourir à une même forme verbale afin de viser des sens différents. Les verbes de base jouent à suffisance ce rôle.

L'une de leurs propriétés est la polysémie, qui cause leur polyvalence et leur hyperfréquence. Puisque les verbes de base ne sont pas les seuls à constituer le stock de lexique des procès des apprenants, nous présentons tous les verbes qui appartiennent à un même domaine conceptuel au sein d'une même section.

3. Présentation générale des verbes

Le verbe s'appréhende comme une espèce de mot très variable. Comme cela a été présenté à l'introduction, il varie en nombre, en mode, en temps, aspect et en sens. Il s'avère néanmoins nécessaire de justifier les catégories qui sont prises en compte au moment de regrouper des items verbaux au sein d'une même famille sémantique, et même celles qui vont être privilégiées au moment des analyses.

Par exemple, il nous faudra établir la différence entre les verbes de transfert d'objets et les verbes de manipulation d'objets et souligner les nuances entre les verbes locatifs et les verbes de mouvement. Généralement, nos choix sont calqués sur ceux de Viberg (2002) et sur ceux de Noyau (2005a)

Ces choix assignent à chaque verbe de base une famille sémantique identifiée grâce à une étiquette dans laquelle sont rangées des items ayant un même comportement lexico-sémantique et soumis à un même emploi sémantico-cognitif. Le LVF (1997) et même les tables de M. Gross (1975) balisent la présentation de chaque verbe quand celui-ci est intégré au sein d'une liste représentative du répertoire des apprenants pour un domaine de référence.

3.1. Les verbes dans les lectes des apprenants

Dans chaque chapitre consacré à une famille sémantique de verbes, nous prendrons connaissance des verbes constitutifs de la famille étudiée dans un tableau. Sur cette base, seront choisis les verbes qui doivent faire l'objet d'une étude détaillée. Cette section voit l'exposition des résultats de l'enquête de terrain. Nous y présentons la fréquence détaillée des verbes appartenant à la famille étudiée, puis nous procédons à une classification desdits verbes par sous-domaine sémantique.

Comme cela sera le cas dans nos différents chapitres monographiques, la variable quantitative précèdera la variable qualitative pour un besoin de complémentarité. Nous commençons donc par justifier le rôle de la *fréquence détaillée* comme étape à la compréhension de l'utilisation que les jeunes font des verbes.

3.2. Fréquence détaillée des verbes

Le travail porte sur le lexique des verbes et pas uniquement sur les verbes de base. Nous étudions donc les autres verbes en prenant connaissance de leur fréquence. Les verbes les plus spécifiques d'une famille sémantique devraient être mis en évidence par leur fréquence peu élevée par rapport aux verbes de base.

La même variable permettrait aussi d'identifier un autre verbe, aux côtés du verbe de base, de fréquence nettement supérieure aux autres lexèmes du même domaine et dont le sens serait générique et dont la polysémie serait un moyen de décrire des procès différents. La fréquence telle qu'elle est utilisée dans cette étude a également une visée pédagogique. A ce sujet, Picoche (1999 :434) déclare que :

La haute fréquence a été un sujet de perplexité pour mes interlocuteurs. On m'a demandé ce que sont les mots français de haute fréquence, comment ils ont été répertoriés et classés, si des enseignants du primaire peuvent utiliser ce classement, s'il existe un classement relatif à la fréquence dans lequel l'âge des enfants soit pris en compte... À toutes ces questions, j'ai répondu que la fréquence est un objet empirique, comme toute donnée statistique faite d'après un échantillon, qu'il existe diverses listes de fréquence toutes faites d'après des corpus [...]

Picoche conclut que la fréquence des mots est tributaire de la nature du corpus dépouillé. On décèle aussi des différences considérables d'une liste à une autre. Mais, on note également des différences de détail dans l'ordre des mots.

Puisque la démarche ne favorise pas le quantitatif, le qualitatif consistera à déterminer les sous-domaines sémantiques exprimés par les verbes de la famille sémantique.

3.3 Description des sous-domaines exprimés par les verbes de la famille sémantique

Il n'est pas indispensable de décrire verbe après verbe ou de classer les produits discursifs des apprenants sous-domaine après sous-domaine, pour valider les résultats de l'enquête. La théorie et la démarche adoptées contribuent déjà à cette fin. Cependant, le découpage du répertoire des verbes en sous-domaines sémantiques apporte l'avantage de proposer une description la plus fidèle possible des matériaux obtenus du terrain en même temps qu'il devient possible de prendre connaissance de la qualité du lexique investi par les apprenants en dehors des verbes de base.

L'approche par sous-domaine sémantique tend à vérifier que les apprenants sont capables de s'affranchir des verbes génériques même s'ils privilégient encore à ce niveau quelques verbes au détriment de certains. Par exemple, dans la famille des verbes de déplacement, les apprenants n'utiliseront pas *aller* pour tous les procès, mais préféreront *monter* à *grimper* ou *escalader*.

On n'exclut tout de même pas que la dépendance à un verbe de base demeure, même à un niveau conceptuel. Un tel phénomène attendu en L2 impliquera de fait que soient listés les énoncés pour lesquels chaque verbe de base est le substitut.

4. Le verbe de base comme substitut des verbes de la famille sémantique

Les processus cognitifs de la construction du lexique verbal en L2 se perçoivent à partir des approximations sémantiques et de la flexibilité sémantiques des verbes, mais pas uniquement. Ces variables possèdent une incidence sur la charge informative des procès. Les verbes de base se situent au centre de la construction du lexique au début de l'apprentissage et un peu plus tard. Au sein d'une famille sémantique, un seul verbe permettrait de désigner des procès proches dans leur réalisation. Noyau (2003:10) vérifie et confirme cette hypothèse et déclare que, selon elle,

les approximations sémantiques de désignation des procès dans ces productions narratives se font le plus souvent au bénéfice d'un verbe de base: pour les (dé)placements: aller, venir, partir, rester, monter; pour les manipulations d'objet pour les manipulations d'objet: *prendre, mettre, donner, tenir, chercher!*; autres!: manger. Il est évident que l'usage d'un répertoire restreint d'unités lexicales amène le locuteur à faire jouer la flexibilité sémantique et à effectuer des sur-extensions

Les approximations sémantiques conduisent aux phénomènes de métonymie et de métaphore dans lesquels sont incluses les relations de parasyonymie ou d'équivalence sémantique relative, entre formulations. Sur le plan conceptuel, la problématique se focalise sur la sélection du prédicat juste à insérer dans l'énoncé pour représenter linguistiquement la visée communicative du locuteur.

Cette «représentation juste», au moyen d'un prédicat prototypique ou au moyen d'un membre de la famille le moins représentatif, ou même au moyen du membre le plus représentatif, amène Pottier (2000: 117-118) à distinguer les formulations *orthonymiques* des formulations non *orthonymiques* d'un contenu conceptuel. Pour étudier le lexique des apprenants de L2, l'*orthonymie* fera l'objet de toute une partie des chapitres monographiques qui va être expliquée.

4.1. Orthonymie - arrangement sémantique - polysémie avec le verbe de base

Pottier (1992) rapproche l'*orthonyme* de la lexie i.e. du mot ou de la séquence mémorisée la plus adéquate, sans aucune recherche connotative, pour désigner le référent. Effectivement, il faudra, chaque fois, se demander si le verbe de base sélectionné dans le stock lexical des procès désigne justement le référent le plus saillant représenté linguistiquement par l'apprenant.

Le processus d'acquisition du lexique des procès devrait permettre à chaque élève de L2 de désigner de la façon la plus droite, la plus directe, la plus spontanée possible les événements qu'il perçoit ou conceptualise à partir des verbes de la langue cible. L'hypothèse, déjà exposée, est que, lorsque le verbe sélectionné est générique et polysémique, la formulation peut être non orthonymique.

En revanche, lorsque le verbe est spécifique, son degré de significativité permet une formulation spécifique. Verbes de base et verbes spécifiques sont confrontés dans un espace dans lequel on se demandera quelquefois si le choix d'un verbe spécifique implique toujours la justesse de la formulation du procès relativement à la visée communicative.

4.2. Le verbe de base VS les verbes spécifiques

Un verbe de base est en partie identifiable par sa haute fréquence et, inversement, un verbe spécifique l'est par sa faible fréquence dans le répertoire des procès des apprenants. Certaines observations permettent d'avancer que les apprenants procèdent par reformulation fondée sur la synonymie ou par dérivé au sein d'un même énoncé.

Ils mettent en mots, dans un même énoncé ou récit, un verbe de base, puis un verbe spécifique avec, pour conséquence, l'allongement du texte. Une telle stratégie aide à l'identification des verbes spécifiques et à l'analyse par comparaison du degré de signification entre les verbes de base et les verbes spécifiques pour un même procès.

Or, le verbe supposé spécifique, bien que peu fréquent, proposé par l'apprenant après reformulation, peut ne pas être un synonyme du verbe de base. En plus, la distribution sémantique dans laquelle il est articulé peut-être bricolée. La comparaison entre verbe spécifique et verbe de base a également une visée didactique.

Picoche (2007 :3,7) fonde une didactique du vocabulaire sur la reformulation dont elle propose une typologie pratique (reformulation par changement de l'ordre des mots, par le recours à des dérivés, à des synonymes, ou encore à des paraphrases. Seront donc identifiés par exemple (gifler) ↔ (donner une gifle), pour des reformulations fondées sur des dérivés, (prendre un taxi) ↔ (emprunter un taxi) pour la reformulation fondée sur des synonymes, etc. Les propositions didactiques du dernier chapitre seront par conséquent calquées sur les propres stratégies d'apprentissage développées par les apprenants de L2.

Il y sera question d'aider les apprenants à alterner, selon leur visée communicative, entre des verbes au sens générique, ceux dont l'utilisation est peu orthonymique, ceux dont le degré d'informativité serait décentré par rapport au procès conceptualisé et des verbes au sens précis avec l'avantage d'éviter si possible, les bricolages sémantiques.

4.3. Verbe non prédicatif et bricolages sémantiques

La disponibilité des verbes de base et l'absence d'altérité amènent les apprenants de L2 à procéder à des bricolages sémantiques. Sur le plan de l'articulation, ces ajustements amènent le verbe

à ne plus signifier, à ne plus désigner de procès et à ne plus sous-catégoriser des arguments au profit d'un nom avec lequel ils forment un prédicat complexe. On peut donc obtenir des verbes supports.

4.4. Le verbe support et classe d'objets: nom prédicatifs

L'implication des verbes supports dans la description du lexique verbal des apprenants de L2 vise un souci d'exhaustivité. Cet idéal est cependant difficilement réalisable. Mais la motivation réelle émane de la différence dans la vitesse d'acquisition entre la catégorie des verbes et celles de noms. L'accroissement rapide du lexique des noms comparativement à celui des verbes laisse envisager que cette catégorie de mot peut partiellement assumer un rôle dans la prédication.

Avec le lexique-grammaire, dont se font l'écho les travaux de G. Gross (2010), il est attesté que les noms abstraits sont prédicatifs alors que les verbes, vidés de leur contenu sémantique, les «conjuguent» dans la mesure où ils sont porteurs des marques aspectuelles, temporelles et de nombre.

De plus, on sait que les verbes supports constituent un moyen d'entrée dans le lexique pour les natifs de la langue française. Contrairement au lexique grammairal, les noms n'auront pas pour nous autant de pouvoir. On considérera au contraire que les noms et les verbes supports constituent un prédicat complexe.

Dans le même esprit d'appropriation de la notion, les verbes supports seront circonscrits aux verbes comme *prendre*, *mettre*, *voir*, *faire* et *donner* qui sont des unités dont le statut de verbe support est déjà attesté. Il existe une grande confusion entre verbe support et verbe opérateur. Il importera de différencier les deux catégories qui exigent des manipulations syntaxiques dépassant les objectifs de cette thèse.

4.5. Le verbe opérateur et la classe d'objets: nom prédicatifs

Les verbes opérateurs et les classes d'objets sont un prolongement de l'analyse par le verbe support. Nous souhaitons capitaliser la ressource que constitue le nom dans la formulation des procès en L2. On sait qu'il existe, pour un groupe homogène de substantifs, des prédicats appropriés généraux et des prédicats appropriés spécifiques qui permettent d'expliquer la polysémie verbale et qu'il serait facile d'exploiter dans l'enseignement du vocabulaire. Un verbe verrait ainsi son sens se déployer et varier en fonction des classes d'objets que lui appliqueront les locuteurs ou les acteurs de l'enseignement.

Il était question, au cours de ce chapitre méthodologique sur la démarche, de présenter les étapes par lesquelles va être analysé chaque verbe de base. Il en ressort que les verbes de base constituent une catégorie à peu près homogène qui peut faire l'objet d'une approche unique et dont le rôle dans les lectures des apprenants de L2 est généralisable. Les explications des différentes rubriques

exposées impliquent que les verbes de base seront un moyen d'accéder au lexique des apprenants puisque ces verbes ne sont pas étudiés isolément.

Au passage, le rôle de la fréquence a été justifié, même si cette variable doit être combinée aux données qualitatives, l'utilisation de la notion de famille sémantique ayant été précisée par le rôle qu'il jouera dans le chapitre didactique. Le découpage de chaque famille de verbes en sous-domaine sémantiques a été justifié par le souhait de prendre connaissance du maximum de verbes possible mobilisés par les apprenants. Nous avons surtout eu l'occasion de réexpliquer l'apport des verbes supports et des verbes opérateurs pour l'examen du corpus collecté dans quelques collèges de la ville de Yaoundé. A ce sujet, nous avons reconnu la difficulté qu'il existait à travailler avec une notion polysémique comme celle de *verbe opérateurs*, de la même manière que nous avons signalé l'incompatibilité de cette fonction relativement à l'utilisation que les apprenants font de certains verbes de base. Comme conséquence, ces deux sections peuvent être absentes de certains chapitres monographiques.

Ainsi, nous nous vérifions pour chaque verbe introduit en début de chapitre qu'il est : a) un verbe de base, b) un verbe fréquent, c). un verbe-clef dans le français fondamental, d.) un verbe générique et prototypique et représentatif d'une famille sémantique.

Chapitre 4 : *Donner* et les verbes de transfert

L'étude du verbe *donner* vise à mettre au jour son rôle dans les lectures des apprenants. L'hypothèse de départ est qu'il est fréquemment utilisé par les apprenants de FLS pour décrire leurs procès dans l'attente de verbes plus précis. Sa fréquence, son caractère générique et sa polysémie sont des variables qui seront observées afin de vérifier qu'il est un verbe clef dans leur répertoire.

Le verbe *donner* va être étudié au sein de sa famille sémantique puisqu'il en est le verbe le plus représentatif. Puis, la réflexion se consacrera à observer comment le lexème *donner* se déploie dans les sous-domaines sémantiques dans lesquels les apprenants s'en serviront, soit comme verbe prédicatif, soit comme verbe non prédicatif. Pour comprendre comment les procès sont décrits par les collégiens, alors que leur stock des verbes demeure en construction, quelques autres verbes, dont *donner* est l'hypéronyme, seront également étudiés.

Les observations porteront sur l'étape de l'articulation, après analyse des cadres de rôle des verbes prédicatifs, de la situation de communication, de l'information pragmatique. Puis, des interprétations seront faites au niveau conceptuel. On s'interrogera sur le degré d'informativité des lexèmes disponibles et sélectionnés dans la mémoire lexicale, sur la capacité des jeunes à résoudre les problèmes de communication à partir de *donner*. Les résultats de cette section contribueront aux propositions didactiques pour l'enseignement du vocabulaire en L2.

1. Donner: Verbe de base chez Noyau (2005a) et Viberg (2010)

Noyau (2005a) et Viberg (2010) pensent que *donner* est un verbe de base. Sa polysémie, sa fréquence et son apparition précoce dans les lectures des apprenants justifient cette conclusion. *Donner* fait également l'objet d'autres études dans le domaine de l'acquisition. Les travaux de Martinot (2003:58) peuvent être consultés en cas de besoin. La présente recherche, quant à elle, insiste sur ces unités verbales, fréquentes et peu spécifiées, sur lesquelles s'appuient provisoirement ceux dont le lexique se met en place. Ces verbes, appelés verbes de base, sont décrits par Viberg (2010) qui s'intéresse à *donner*.

1.1. Le verbe de base *donner* dans la liste de Viberg (2010)

Donner remplit toutes les conditions pour être un verbe de base. Viberg (2010) le répertorie dans le cadre d'une démarche typologique, et non pas centrée sur l'anglais. Son tableau est repris ci-dessous. Il y sera mis en gras:

		English (based on BNC)	
Rank	Verb	Frequency per	
		100 000 words	
1	<i>have</i>		1376
2	<i>get</i>		221
3	<i>take</i>		179
4	<i>give</i>		131
5	<i>need</i>		62
6	<i>keep</i>		50
7	<i>provide</i>		47
8	<i>pay</i>		36
9	<i>buy</i>		25
10	<i>send</i>		24
Total number of		100 million	
Table 1. The ten most frequent verbs of possession words in corpus			

Tableau : [4.0]: *donner* chez Viberg (2010)

Dans le tableau [4.0], *donner* est devancé par: *have*, *get* et *take*, c'est-à-dire *avoir*, *obtenir* et *prendre*. En plus d'être un auxiliaire, *avoir* est un mot court. A ce sujet, Viberg (2010) déclare que:

They are short and have irregular inflection is another feature that tends to characterize basic verbs. As has already been remarked, *ge* and *ta* belong to set nuclear verbs that have correspondents in many languages. Whereas *ha* and *fâ* are relatively = language-specific.

En somme, l'auteur indique que les verbes courts sont susceptibles d'être des verbes de base.

Prendre devrait logiquement précéder *donner*. Les deux lexèmes s'appliquent au même découpage du réel. Seulement, *prendre* sert beaucoup plus dans la construction des lexies complexes que *donner*. Khojet (1978:23) affirme à propos que «Le verbe *prendre* sert à formuler un grand nombre de locutions verbales ou, selon la terminologie de B. Pottier, de lexies complexes, notées LC (Pottier, 1974). C'est le quatrième verbe dans la liste de Bjökman des verbes les plus productifs en LC».

Pour revenir aux deux verbes que sont *donner* et *prendre*, le classement de Noyau (2005a) devrait être conforme à celui de Viberg (2010). Quels que soient la langue et le locuteur, tous les verbes de base assument le même rôle auprès des usagers. Les listes que proposent les deux linguistes seront comparées. On se demandera si *donner* est aussi un verbe de base chez Noyau (2005a). On mettra en évidence les positions du couple (*donner*-*prendre*). Par la suite, seul *donner* fera l'objet d'un examen plus poussé. Ces comparaisons ont une incidence pour nos apprenants. Si *donner* est employé aussi fréquemment dans leurs lectures que chez les autres locuteurs, il pourra être conclu qu'il y a un processus d'acquisition qui se met en place. Pour rappel, le présent travail se propose d'écarter l'influence de la L1 sur la L2 en privilégiant les processus universels d'acquisition. Cela implique que si *donner* est un verbe de base chez Noyau (2005a), comme voudrait le vérifier le prochain

paragraphe, il devrait l'être aussi chez nos apprenants, puisque les processus généraux d'acquisition en font l'hypothèse.

1.2. Le verbe de base *donner* dans la liste de Noyau

Noyau (2005a:2) considère *donner* comme un verbe de base. Elle indique qu'il est fréquent, puisqu'il est classé 19^{ème} /50, dans une liste inspirée de Gougenheim et *al.* (1966). On peut consulter l'inventaire qui suit pour s'en assurer:

Rang	Verbes
11	Venir
12	Prendre
13	Arriver
14	Croire
15	Mettre

16	devoir
17	Parler
18	trouver
19	donner

0.2. Tableau : [4.1]: *donner* verbe de base dans Le Français Fondamental

Le tableau [4.1] apporte une information supplémentaire. Il confirme, comme chez Viberg (2010), le rôle privilégié de *prendre* par rapport à *donner*. Cependant, l'apport de *donner* dans l'acquisition est davantage visible chez les écoliers togolais. *Donner* apparaît 28 fois dans leurs productions orales et occupe le 13^{ème} rang, dans l'ordre de fréquence d'un répertoire qui en compte au total 33 (Noyau 2005:9).

L'écologie linguistique camerounaise, marquée par le plurilinguisme, est si complexe que *donner* pourrait y avoir une place moins importante que dans les autres contextes linguistiques. On enchaîne de fait par l'examen de sa fréquence chez nos propres enquêtés. *Donner* y occuperait-il les premières places comme cela s'est vu pour le Togo, (Noyau, 2005 :9), pour le français fondamental (Noyau, 2005a), ou dans toutes les langues du monde (Viberg, 2010) ?

1.3. Le verbe de base *donner* et sa fréquence chez les collégiens de Yaoundé

Donner est classé 9^{ème} /60 dans le corpus de nos apprenants. «60» est une référence aux verbes dont la fréquence est égale ou supérieure à dix occurrences. L'observable est principalement les discussions de groupe et les récits dans lesquels sont identifiés les verbes. En somme, les verbes les plus fréquents ont été regroupés dans un seul tableau: le rang à gauche représente le nombre d'occurrences, lesquelles apparaissent dans la 3^{ème} colonne, comparativement à l'ensemble de tous les lemmes repérés et classés par famille sémantique, que signale la colonne de l'extrême droite. Le

tableau [4.2] est retrouvable en annexe de la thèse. Pour l’instant, il souligne le rang de *donner*, en gras.

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaine sémantique
1	Dire	496	Communication
2	Aller	238	Mouvement
3	Partir	175	Mouvement
4	Voir	148	Perception
5	Faire	163	Activité
6	Prendre	97	Manipulation
7	Appeler	95	Communication
8	Sortir	78	Mouvement
9	Donner	79	Transfert
10	Parler	63	Communication
11	Arriver	56	Mouvement
12	Demander	52	Communication
13	Mettre	52	Manipulation

Tableau : [4.2]: le verbe de base *donner* 9^{ème} /6 dans le corpus

Le tableau [4.2] indique que les verbes de mouvement et de communication meublent davantage les énoncés de nos enquêtés que les verbes *donner* et *prendre*. En comparaison, Noyau (2005a) liste *venir* et *arriver*, des verbes de mouvement, puis *parler*, un verbe de communication, avant *donner*. Dans le tableau [4.2], *prendre* demeure plus fréquent chez les collégiens de Yaoundé que *donner*, confirmant dans cette configuration, les analyses de Viberg (2010) et celles de Noyau (2005). Mais nous pensons que ces variations peuvent liées aux thématiques. D’autres comparaisons ont été effectuées.

Donner est surutilisé en 4^{ème} et en 3^{ème}. Les adolescents en ont eu besoin soixante-seize fois. L’écart avec les pré-adolescents est large. On note seulement trois occurrences de *prendre* en 6^{ème} et 5^{ème}. Le premier groupe a proposé plus de matériaux à analyser que le second: la différence de fréquence est donc en partie justifiée. Fondamentalement, l’ensemble des chiffres fait de *donner* un verbe de base. Ce statut n’exclut pas celui de verbe plein. Viberg (2010) explique que :

all uses of a verb are included in the frequency count and classification is based on what is considered as the basic meaning

Comme le conseille l’auteur du passage précédent, il faut établir les conditions pour lesquelles *prendre* est un verbe de plein exercice. Un paragraphe s’y attèle en s’appuyant sur les énoncés issus du corpus.

2. Donner est un verbe prédicatif et verbe de plein exercice dans le lecte des apprenants

L'intérêt à étudier *donner* comme verbe plein vise à vérifier la capacité des apprenants à l'utiliser comme verbe dont le contenu sémantique prédique un procès précis. Les *mots lourds* ou mots lexicaux s'acquièrent en principe en premier, contrairement aux *mots vides* ou mots grammaticaux. Pouvons-nous nous en tenir à ce postulat issu des processus généraux d'acquisition, même pour la classe grammaticale des verbes? *Donner* est-il utilisé par les jeunes lorsqu'il n'est ni désémantisé, ni grammaticalisé ou lorsque son sens n'est pas générique ? Son sens étant plein, *donner* devrait au moins décrire une activité de transfert. Son degré de significativité devrait rendre saillant l'événement conçu et le message communiqué ne devrait souffrir d'aucune ambiguïté.

Dans le but de mieux présenter ce lexème, on se propose de dégager les conditions dans lesquelles il appartient à la famille sémantique du transfert d'objet.

2.1. Donner: Verbe de plein exercice et verbe de transfert

Riegel (1994:225) considère que *donner, confier, prêter, octroyer, etc.*, « dénotent une opération concrète ou figurée de transfert entre deux actants ». Ce grammairien n'est pas le seul à circonscrire le spectre sémantique de *donner* ou à lui reconnaître un sens de départ avant sa mise en énoncé ou son articulation avec les autres parties du discours. Guillet *et al.* (1992:246) identifient également *donner* comme verbe de transfert. Cependant, ils lui préfèrent le terme *datif* qui est pour nous ambigu. Le *datif* renvoie quelquefois à un mouvement. Pour eux, la quasi-totalité des verbes *datifs* met en jeu un objet direct <concret>. Tout comme eux, le LVF (1997) use aussi du terme *datif* pour identifier *donner*. Noyau (2005a) quant à elle, opte pour l'étiquette de *verbe de transfert*, comme on peut le voir ci-dessous:

4 verbes de transfert
19 DONNER
32 ACHETER
40 RENDRE

Tableau :[4.3] : le verbe de transfert *donner* Noyau (2005)

Au-delà de toute étiquetage sémantique, *donner*, verbe de *transfert* et ou verbe *datif*, nous intéresse par son rôle dans le lecte des apprenants de L2. Nous nous demandons dans la section [2] si les jeunes pouvaient le mettre en énoncé *donner* comme un verbe de transfert. A partir des quatre occurrences de [1] nous pourrions répondre à cette question :

1a.EKO: il te *donne* ses miettes.

1b.CHI: il était une fois un petit chaperon rouge (.) sa mère <l'envoyait> //] l'envoya (.) au village *donner* (.) des petits gâteaux à sa grand (.) mère.

1c.CHI: et je n'aime pas quand on me *donne* parce que quand on m'avait d'abord *donné* comme c'était ma grande sœur qui était allée payer non.

1d.CHI: parc(e) (qu)e chez nous (.) dès que ton *donne* un petit truc on commence à t'embêter avec ça moi je n'aime pas le bavardage.

En [1a-b-c-d], *donner* est un verbe plein et il décrit un transfert d'objet entre deux actants. Tous les compléments soulignés de *donner* sont des *noms concrets*. Un *nom concret* est celui qui désigne un être réel (matériel ou imaginaire), ayant une existence propre. La précision ci-contre annonce l'analyse des cadres de rôle du prédicat et verbe de base *donner*. On insistera sur la nature des compléments, leurs rôles sémantiques et leur distribution, i.e. la position qu'ils occupent par rapport au prédicat. Pour l'acquisition, la mise en énoncé de *donner* avec un sens précis, ou celle de tout autre prédicat est une tâche qui devrait s'accompagner de sa mise en contexte. La combinaison des deux opérations participe de la construction du répertoire des verbes des apprenants de L2. Dans le même esprit, la mise en énoncé de *donner* et sa mise en contexte ne peuvent assurer l'efficacité de la communication que si l'élève met aussi en contribution les cadres de rôles du prédicat. Bien que les inférences pragmatiques puissent aussi concourir à cette fin, nous nous proposons de découvrir les énoncés pour lesquels les énonciateurs de notre enquête s'appuient principalement sur les cadres de rôles de *donner*, pour rendre efficace leur communication.

2.2. Analyse des cadres de rôle et des cadres prédicatifs du verbe de transfert *donner*

Le sens plénier de *donner* et la clarté du procès conceptualisé dépendent des cadres de rôles de ce prédicat. Conformément à la langue cible, les jeunes de notre enquête ont construit *donner* avec au moins trois actants, parmi lesquels l'objet qui est <transféré>. Nous insisterons plus loin sur les conséquences de la modification des cadres de rôles du verbe *donner*. Pour l'instant, l'intérêt porte sur la catégorie lexicale de l'objet <transféré>.

Comme l'ont expliqué les linguistes que nous avons convoqués, *donner* a un sens plein, lorsqu'il est construit avec des noms <concrets>. Ce cas répond à [2]. Les noms <concrets> y sont soulignés.

2a.CHI: ensuite (.) ils *ont donné* une pommade à la fille.

2b.PAT: il part il vole le téléphone il dit qu'il m'a *donné* le téléphone.

2c.PAT: +" non c'est chez moi qu'ils *ont donnés* le téléphone portable.

2d.PAT: +" tu m'as *donné* le téléphone quand?

Les noms <concrets> soulignés dépendent de *donner* qui est dans cette distribution un verbe prédicatif. *Donner* les sélectionne et leur confère un statut de COD, ou N₁ et de COS, (complément d'objet second), ou N₂. Une autre série d'énoncés vérifie la précédente description:

2 e. BRI: je l' /ε/ même demandé si tu as *donné* le téléphone [à Patient].

2f.PAT: je prends les trucs je [lui] *donne* qu'il visionne.

2. g. PAT: je prends même les films je viens [lui] *donner*.

Les films, le téléphone, les trucs sont des objets <concrets> et ils assument la fonction de COD en position de N₁. [Lui] et [Patient] occupent la position de N₂, ce sont les 2^{ème}s arguments après *donner*. Ils sont quelque fois nommés complément d'objet second. Le détail de la description dévoile argents comme un argument récurrent du verbe *donner*. Constamment, le destinataire décode des énoncés bâtis sur le modèle [3] suivant:

3a.ALX: vous savez heu il y a <des> [/] des filles à qui on ne *donne* pas l'argent de déjeuner <à l'école>

3b.EF4: on vous *donne* l'argent mais vous venez vous acceptez.

3c.FLE: +" même quand ton gars est à l'université il te *donne* l'argent.

3d.AND: que moi je te *donne* mon argent chaque jour chaque jour.

3 e. MOT: tu *donnes* l'argent à la femme

3f. EF4: on vous *donne* l'argent mais vous venez vous acceptez.

Très souvent le N₁ argent est remplacé par sa valeur numérique. Le fait est si insistant que la suite le matérialise:

3g.PAT: no pas encore on a dit que mercredi je viens *donner* vingt-cinq milles.

3h.NAT: mon père voulait me *donner* trois mille.

3i.NAT: +" comment ça tu *donnes* trois mille.

Grâce à ce sens plein, *donner* est employé avec ellipse du N₁ par les jeunes.

3j.PAT: <il préfère> [/] il préfère dire que c'est chez moi qu'il a *donné*.

3k.CHI: et je n'aime pas quand on me *donne* parce que quand on m'avait d'abord *donné* comme c'était ma grande sœur qui était allée payer non.

Nous constatons donc au final que *donner* est utilisé comme un verbe de transfert avec N₁ dont le rôle sémantique est celui d'objet. La mise en contexte de l'énoncé et l'influence de l'écologie linguistique nous a amené à découvrir que cet objet était fréquemment représenté dans l'énoncé par le

substantif argent et ses variantes. Nous avons enfin démêlé les utilisations prédicatives du verbe plein *donner*. Lorsque les conditions de « bonne construction de l'énoncé » n'étaient respectées, en l'occurrence, lorsque l'un des cadres de rôles du verbe *donner* étaient mis en ellipse, l'inférence pragmatique participait à la construction du sens. Pour rappel, nous avons proposé des énoncés pour lesquels *donner* était construit absolument, i. e sans N₁ <concret> ou <abstrait>.

Après cette description, on peut résumer le rôle de *donner* quand il est un verbe de plein exercice.

2.3. Les rôles du verbe de plein exercice *donner*

Sémantiquement, le verbe plein *donner* décrit l'ensemble des procès du transfert. Il en est le représentant et le substitut préférentiel. En d'autres termes, *donner* est le verbe prototypique de la famille du transfert. Grammaticalement, on lui connaît un sens de départ peu spécifié qui est donc un sens avantageux pour l'acquisition. Il se prête à plusieurs usages. Pour une même famille de procès, son sens est réapprovisionné, puis réutilisé. Cela signifie que le sens de *donner* varie en fonction d'une certaine organisation syntactico-sémantique. Il demeure un verbe de base, sans cesser d'être verbe de plein exercice. Les déclarations du présent paragraphe font l'objet d'un approfondissement dans le suivant. On y examine l'environnement distributionnel qui rend son sens compatible à celui des autres lexèmes.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice *donner*

Le verbe de plein exercice *donner* est le verbe prototypique de la famille des transferts. Il est le membre le plus représentatif de cette catégorie. Cette affirmation fait suite aux descriptions du LVF (1997) et est confirmée par les usages même des collégiens. Dans le premier cas, le LVF. (1997) répertorie *donner* comme verbe plein et précise qu'il signifie entre autre: « remettre de l'argent à quelqu'un ». Dans le second cas, nos locuteurs mettent en usage cet aspect de *donner*, par le grand nombre d'occurrences dans lesquelles *donner* est construit avec argent. Mieux encore, malgré son rôle de prédicat, la plus grande partie des emplois de *donner* tendent à indiquer qu'il est le substitut des verbes de transfert. Quelques occurrences tirées du corpus peuvent être utiles à le prouver. Chacune d'elle est suivie d'une opération de commutation afin de vérifier la possibilité d'une équivalence contextuelle entre *donner* et un autre verbe de transfert :

3a'.NGO: +" sans problème si tu veux l'argent je vais te *donner* l'argent

3a'.NGO: +" sans problème si tu veux l'argent je vais te *fournir* de l'argent

3b.PAT: je dis que moi j'avais même confiance en Ghislain hein je pars même chez nous comme ça je prends même les films je viens lui *donner* qu'il visionne.

3b'. PAT Je *prête* des films à Ghislain pour qu'il les visionne

3c.ALX: j'ai subi <des> [/] des injures à la maison à cause de ce garçon on me disait que heu il est trop pauvre on ne voit pas ce qu'il peut bien me *donner*

3c'.ALX: Il est trop pauvre il ne peut rien m'*offrir*.

Les énoncés obtenus après commutation du verbe *donner* par un verbe spécifique demeurent compréhensibles. Ils ne trahissent pas *a posteriori*, la visée communicative des énonciateurs. Cependant, le sens de *donner* est plein et les procès qu'il prédique ne sont pas approximatifs. Cet argument est accrédité par l'exercice de commutation opéré au sein même de la famille des verbes du transfert. En effet, *offrir*, *prêter* et *fournir* sont des verbes de transfert. Les émetteurs leur ont-ils préféré *donner* par nécessité ou par souci d'orthonymie? On le vérifiera en présentant l'essentiel des lemmes qui ont servi à mettre en mot les procès d'échange d'objets.

3. Présentation générale des verbes de transfert

Il existe une littérature abondante sur les verbes de transfert. Seul le métalangage demande à être stabilisé. Les critères lexico-sémantiques quant à eux font l'unanimité. Les verbes datifs, verbes de transfert, verbes de possession, ou verbes d'échange d'objets, sont grammaticalement approchés comme des verbes trivalents. Même si Viberg (2010) et Noyau (2005a) ont balisé la classification des lemmes de ce domaine sémantique pour nos apprenants, il a fallu recourir à d'autres critères afin de terminer cet inventaire. En quelques lignes, le passage qui accompagne celui-ci évoquera les linguistes qui ont renforcé notre étude de ce type de lexèmes.

Formellement, M. Gross (1975) décrit les prédicats sémantiques qui font référence aux transferts comme une notion intuitive et par conséquent générale. Selon lui, le *transfert* dénote tous les échanges possibles entre les entités. Ces échanges se déroulent soit entre deux personnes, soit d'un lieu à un autre. Dans cette logique, il considère les verbes de parole comme aptes à prédiquer un échange et donc à être des verbes de transfert. Ceci explique peut-être à l'avance pourquoi l'analyse du présent corpus révèle que *donner* y joue un rôle important alors même que pour le domaine de référence à la communication, *dire* et *parler* sont particulièrement privilégiés dans les échanges. Cependant, en tenant compte du point de vue de M. Gross (1975), l'analyse court le risque de ranger dans le domaine sémantique des verbes de transfert un nombre trop élevé de lexèmes. Elle court également le risque de ne privilégier exclusivement que l'aspect syntaxique des prédicats. Pourtant, l'objectif du chapitre est de comprendre comment les apprenants traitent le sens des verbes se référant spécifiquement aux transferts d'objets. L'observation du corpus révèle que les collégiens ne privilégient qu'un verbe de cette classe, au détriment de ceux qui sont plus spécifiques et plus chargés sémantiquement. Leclère (1978:6) est plus précis et indique qu'un verbe de transfert, «est celui qui

implique l'échange de quelque chose entre deux humains. C'est le cadre $N_0 V N_1 \text{ à } N_2$ qui permet de se conformer à cette définition sémantique, plus particulièrement avec les distributions: N_0 et N_2 humains, N_1 concrets». G. Gross (1989 : 23) englobe tous les verbes de transfert par *donner* et déclare que « nous définissons cet emploi dans la structure $N_0 \text{ donner Dét } N_1 \text{ à } N_2$ où $N_0 = : N_{\text{hum}}$, $N_2 = : N_{\text{hum}}$; $N_1 = \text{concret}$ ».

A partir de tout ce qui précède, tous les verbes du corpus ont été observés. Un premier dégrossissement a consisté à rassembler les verbes à triple objet. De cet ensemble, les verbes de communication ou de parole ont été écartés et un deuxième groupe de lexèmes a été obtenu. Il était composé de verbes de manipulation et de verbes de transfert, qui, sémantiquement, expriment la possession. Ce fond était déjà en lui-même homogène. Conceptuellement, il était une représentation des procès dont le schéma est matérialisé par l'instrument: <main>. Syntactiquement, leur distribution impliquait un actant dont le trait lexical saillant est: <objet concret>. Cela ressort si nous comparons par exemple *prendre un ballon*, procès de manipulation et *donner un ballon*, procès de transfert. Par la suite, des traits plus fins ont été isolés. Ce traitement a permis de mettre au jour des verbes dont les propriétés locatives indiquaient soit intrinsèquement, soit par une préposition, la position de l'objet. Les verbes de manipulation ont donc pu être déduits des verbes de transfert. Nous pouvons l'illustrer avec (accrocher, poser), verbes de manipulation et (payer, acheter), verbes de transfert. D'un côté, nous avons un échange d'objets entre un destinataire et un destinataire et de l'autre, le déplacement d'un objet, d'une position vers une nouvelle. Une fois les verbes traités sur la base des propriétés ci-dessus, on a abouti à une famille homogène de verbes de transfert que nous allons vous présenter.

3.1. Les verbes de transfert dans le lecte des apprenants

La famille des verbes de transfert est représentée par 37 items. Le tableau [4.4] les regroupe par ordre alphabétique.

Accepter	Donner	Libérer	Reprendre
Acheter	Doter	Partager	Saler
Aider	Engager	Payer	Secourir
Ajouter	Enrichir	Permettre	Soutenir
Arnaquer	Etayer	Présenter	Vendre
Assister	Eviter	Puiser	Verser

Céder	Frapper	redonner	Voler
Confisquer	Gagner	Refuser	
Délivrer	Gifler	Rejeter	
Dévouer	Kidnapper	Rendre	

Tableau : [4.4] : liste des verbes de transfert

Le tableau [4.4] est indicatif du type de verbe que peut déjà mobiliser un apprenant de L2. Cette liste de verbe constitue leur répertoire des verbes, pour la famille sémantique objet de ce chapitre. A travers le tableau [4.4], nous savons enfin quels sont les verbes que l'input a déposé la mémoire lexicale des adolescents. Nous y relevons par exemple qu'ils disposent déjà d'un verbe comme *arnaquer* ou même *dévouer*, qui sont des verbes spécifiques. Afin de mieux exploiter les résultats notre enquête, nous associerons dès le prochain paragraphe la plupart des verbes du [4.4] à leur fréquence. Nous pourrons alors différencier lesquelles de ces verbes sont les plus utiles aux apprenants.

3.2. Fréquence détaillée des verbes de transfert

Sept verbes de la famille sémantique des transferts d'objets sont parmi les plus fréquents du corpus. *Donner* y est 9^{ème}/60, *Voler* 19^{ème} /60. *Payer* et *vendre* occupent respectivement le 33^{ème} et le 34^{ème} rang. *Accepter* et *aider* se retrouvent successivement à la 46^{ème} et la 47^{ème} place. Ce sont tous les verbes les plus fréquents du domaine des transferts. Nous présentons en premier le tableau [4.5] qui reflète ces résultats, puis nous commenterons son contenu.

Rang	verbes	Occ.totale	4ème /3ème	5ème /6ème
1	Donner	79	76	3
2	Voler	35	29	6
3	Payer	19	19	0
4	Aider	14	12	2
5	Accepter	14	14	0
6	Rendre	10	9	1
7	Vendre	9	8	1
8	Acheter	7	7	0

Tableau :[4.5] : les verbes de transfert les plus fréquents du corpus

La première colonne indique le rang du verbe dans sa famille sémantique. La deuxième le répertoire. La troisième colonne fait mention du nombre d'occurrences dans les cycles d'observation et d'orientation. Les deux dernières indiquent le nombre d'occurrences pour chacun des cycles

Comparé à l'inventaire de Noyau (2005a), il en ressort que: *donner*, *acheter*, *rendre* et *payer* sont effectivement les lexèmes les plus employés pour les procès de transfert. En revanche, *voler*, non répertorié chez Noyau (2005a), occupe la 2^{ème} place dans le tableau [3.5]. Au-delà de cette exception, les verbes de transfert de la présente enquête confirment celle de Noyau (2005a). *Donner* demeure le verbe prototype de cette famille. *Rendre* est représenté dans les deux répertoires. *Payer* occupe la 4^{ème} position chez Noyau (2005a) et la 3^{ème} dans le tableau [3.5]. *Acheter* est cependant moins fréquent chez nos enquêtés. Cette position est justifiée. On le verra, *payer* et *acheter* sont en concurrence, chez les apprenants. Le premier verbe est très souvent préféré au second, d'où sa basse fréquence. D'une manière générale, les verbes de transfert qui sont répertoriés dans le tableau [4.5] sont en même temps présents dans les deux cycles; seule exception: *payer*, *accepter* et *acheter*.

Voici un aperçu des autres verbes de transfert. Ce sont ceux dont la fréquence est faible dans le corpus.

4a.EF4: bon la jeune fille elle se marie avec le vieux blanc pour *enrichir* sa famille.

4b.ALX: et elles viennent se *ravitailer* chez le gars en classe.

4c.NJE: parce que si aussi la femme à les problèmes elle va *verser* ses problèmes à qui ?

4d.JBR: +" non tu n'as pas *gagné* c'est parce que je t'ai laissé.

4 e. ESA: tu as *accepté t'engager* <à> [//] de vivre avec un homme.

Tous les verbes en italiques sont des verbes de transfert. Ils décrivent un même type de procès. Ils ont une même distribution actantielle. Bien qu'ils soient tous des verbes de transfert, leur sens est nuancé et ses différences de sens en font des verbes spécifiques. Par exemple, (*enrichir-gagner*) marquent un <gain>, (*ravitailer-accepter*) marquent un <approvisionnement>. Le procès de transfert ne se construit donc pas uniquement avec *donner*, mais avec d'autres verbes qui devraient permettre aux locuteurs de plus se rapprocher de la réalité. La présentation de ce répertoire se poursuit. Cette fois, nous insistons sur les verbes dont la fréquence est forte.

3.3. Description des sous-domaines des verbes de transfert

Rendre appartient à la catégorie de verbes de transfert dont la fréquence est élevée dans le corpus. En principe, il est familier des apprenants. Il est très souvent utilisé dans les transactions commerciales, (*rendre la monnaie*, *rendre un produit*, etc.) Dans le français central, *rendre* est utilisé dans plusieurs locutions verbales. Ce verbe étant l'inverse de *donner*, nous ne nous attendons pas à ce que les apprenants utilisent l'un pour l'autre. Le point suivant est entièrement consacré au verbe de transfert *rendre*.

Rendre

Rendre est utilisé dix-neuf fois. Tous ces usages sont recensés dans le cycle d'orientation et aucun dans le cycle d'observation. A bien y regarder, cette absence est significative. Sa sollicitation prédique peu les procès de transfert. Il est plus un verbe causatif qu'un verbe de possession d'objets:

5a.PEG: la femme-là va te rendre la vie dure est ce que tu vas accepter ça?

5b.TAT: elle avait donc une fleur cette fleur &ren lui *rendait* plus belle

En [5a-b] nous avons à chaque fois un agent causateur et un agent effectif alors que *rendre* décrit le processus. Les agents affectés sont les pronoms compléments te et lui. Les actants qui initient l'action ou la provoquent sont la femme et cette fleur. Pour ce type de procès (*faire* +que) est très souvent privilégié dans le discours d'apprenant. *Rendre* n'est pas qu'utilisé comme un verbe causatif, il délaisse son sens de verbe de transfert ou même celui de verbe causatif pour former un tout significatif avec les autres unités sémantiques de l'énoncé.

En effet, *rendre* est utilisé comme la tête lexicale de plusieurs locutions verbales. Ce groupe coalescent équivaut contextuellement à un verbe de cognition. Nous avons identifié trois occurrences dans le corpus légitime ce statut:

5c.ALX: en fin des fins <j'ai> [//] je me suis *rendu compte que* <je> [/] je prêchais <dans le> [//] dans le désert.

5d.FLE: puisque quand tu te *rends compte* que ce dernier sortait avec ta copine.

5 e. CHI: *rends toi compte* que <je ne ba(varde)> [///] je ne parle pas (.)

<*Se rendre compte que*> est la formule invariablement utilisée par ALX, FLE et CHI. Le sens de *rendre* n'est pas celui d'un verbe de transfert et il ne se conçoit pas en dehors du bloc auquel il appartient. Il assume la même fonction dans les trois occurrences ci-après, là où cette fois, la locution dont il est le recteur décrit un mouvement:

5f.NAT: il ne partait pas *rendre visite* +/.

5g. KEN: +, quand ma mère ar(riv)é(e) est à l'hôpital le bon monsieur ne se casse@s même pas de venir *rendre visite*

5h .CHI: nous sommes partis *rendre visite* à mon +//. une de mes ex .

Lorsqu'il est enfin utilisé comme verbe de transfert, son sens est ambigu ou coulé dans une expression figée :

?5i. KEN: il ne partait pas *rendre* ma mère

5j.ESA: par contre si vous déménagez la maison de tes parents en retour il va te *rendre* la pièce quel qu'en soit le cas.

[5i-j] sont des bricolages sémantiques. Ces procès sont restructurables par inférence pragmatique. D'où les gloses ci-après :

5i'. KEN: il ne partait pas *rendre* visite ma mère.

5j'.ESA: par contre si vous déménagez la maison de tes parents en retour il va te *rendre* la monnaie de sa pièce

Dans le but de reprendre toutes les fonctions du verbe *rendre* dans le corpus, nous rappellerons qu'il est un verbe causatif, deux occurrences ont pu l'illustrer, il est pareillement un verbe de cognition, trois occurrences de <*rendre compte* que > ont amené le vérifier. Une analyse catégorielle a permis d'identifier ces trois occurrences comme des locutions, un statut qu'elles partagent avec 3 autres occurrences dans lesquelles rendre est un verbe de mouvement. Paradoxalement, *rendre* n'a été utilisé comme un verbe de transfert que deux fois.

Même *rendre* est polysémique, ses sèmes de transferts sont sous-exploités. *Aider* et *soutenir* sont partiellement assimilables à ce profil. La suite leur est consacrée.

Aider-soutenir

Aider et *soutenir*, tous deux, jouent le même rôle auprès des jeunes. Toutefois, *aider* à des allures d'un verbe générique et *soutenir*, celui d'un verbe spécifique. Alors *qu'aider* est fréquent, *soutenir* l'est moins. Le premier verbe est utilisé 19 fois et le second 2 fois. Même en 6^{ème} et 5^{ème}, *aider* concourt à l'expression des procès. En revanche, *soutenir* y est absent. Il est équivalent à *aider*, 1 fois comme en [5h-i]:

5j.ESA: elle te soutient moralement et c'est déjà important.

5k.ESA: elle t'aide moralement et c'est déjà important.

Ensemble, les deux lexèmes équivalent au verbe psychologique *réconforter*. Tout seul, *soutenir* est précisément utilisé comme un verbe de cognition:

5l.AWA: je *soutiens* cette hypothèse.

Toutes les occurrences *d'aider* dans le corpus peuvent être reprises par *soutenir*, l'inverse n'est pas possible :

5m.NAN: il a l'envie de l'*aider*

5n.CHI: il faut savoir *aider* les autres

5o.ESA: mais le heu le professeur peut *aider* l'élève.

Ces emplois se comprennent nettement et sont communs à tous. Ils illustrent en plus la faculté des jeunes à se passer d'un verbe omniprésent comme *donner*. De même, ils amènent à observer qu'au sein d'une famille de verbes, il existe des lexèmes, par couple ou trio, plus proches les uns les autres que de l'ensemble. *Payer*, *acheter* et *vendre* correspondent à cette description.

L'acte de [vendre-acheter-payer] est réalisé autour des entités comme: la monnaie de la transaction, l'objet de la transaction, l'acquéreur et le vendeur de l'objet. Tous les actants ci-contre sont les cadres de rôles des prédicats [vendre-acheter-payer]. Ce schéma de rôles est créé après qu'on a repéré des invariants dans le découpage du réel. L'acheteur et le vendeur sont dans des positions symétriques inverses. Ils sont pour l'un, au début de la transaction et pour l'autre, à la fin. Ce schéma d'objet et d'individus correspond à une représentation d'évènement dénotée linguistiquement par des prédicats que nous allons décrire individuellement, après avoir pris connaissance de leur fréquence.

Payer-acheter-vendre

Payer est utilisé dix-neuf fois, *vendre* neuf fois et *acheter* sept fois. Seul *vendre* est présent au cycle d'observation avec une occurrence.

La fréquence des verbes présentés ci-dessus montrent que quelques-uns appartiennent à des sous-domaines sémantiques. Dans le développement du lexique des verbes, il est difficile de penser que le locuteur acquiert isolément le couple (*payer-acheter*) et non *vendre*. Linguistiquement, ces trois verbes s'agencent dans le même cadre actanciel. Leurs propriétés syntactico-sémantiques sont identiques. Au niveau conceptuel, ils s'appliquent tous à un même domaine de référence : celui des transferts. Dans le découpage du monde, ces procès sont issus de scènes visuelles similaires. Le Ny (2001:19) ne se sert pas de cette notion, celle de scène sociale, mais il en éclaire le principe. Pour lui, comme les objets et les individus, les évènements dénotés par les verbes sont construits au cours des expériences quotidiennes. De même, la signification des verbes est une conséquence de la correspondance avec la réalité extralinguistique. Tel est également ce que pense Klein (1989:148). *Payer*, *acheter* et *vendre* font l'objet d'une description individuelle.

Payer

Une seule entrée de *payer* est exploitée par les apprenants. Elle est répertoriée dans le LVF (1997) sous l'étiquette: <monétaire>. Les apprenants la mette en texte en décrivant des actes relatifs au commerce, construits autour de l'évènement *payer* de la manière qui suit:

6a.INE: par exemple s'il loue une maison c'est l'homme qui va *payer le loyer* c'est lui qui va payer l'eau c'est lui qui va *payer la lumière*.

6b.SUZ: il arrive que mes parents n'aient plus l'argent pour me *payer l'école*.

6c.SUZ: +, donc un homme qui se propose de m'épouser de me *payer l'école* je fais comment?

6d.INE: peut-être le mari paye l'eau la femme *paye le courant*.

6 e. ESA: non seulement épargne que elle vit chez toi considère cela comme si vous vivez dans une autre maison <dans votre> [//] dans ta propre maison et tu *payes*

Les apprenants ne mentionnent jamais le lieu de la transaction. Même dans la langue centrale, l'espace de l'échange ne semble pas nécessaire. Le verbe *payer* est donc construit sans complément prépositionnel. Sémantiquement, ce complément doit identifier la circonstance de lieu. [6f] illustre cette récurrence dans les lectures d'apprenants.

6f.BRI: ce n'est même pas qu'on dit qu'il vient part *payer* vingt-cinq mille.

Pour continuer, les collégiens mentionnent rarement le bénéficiaire de la transaction. En principe, dans le schéma argumental de *payer*, cette entité est linguistiquement représentée par un complément introduit par la préposition [à].

6g. PAT: parce que de un si je *paye* pas les vingt-cinq milles moi encore on va me prendre encore on va me garder si je ne *paye* pas.

6h.INE: il se divise les tâches pour *payer*.

L'absence de cette entité ne rend pas ambigu le procès. Mais il est parfois nécessaire pour le locuteur de clarifier son énoncé. En effet, *payer* [quelque chose à quelqu'un] renvoie au vendeur. Inversement, *payer* [quelque chose pour quelqu'un] renvoie à un autre destinataire. Ni [à quelqu'un], ni [pour quelqu'un] ne sont construits avec *payer* dans le corpus. Nous constatons que cette ellipse est caractéristique de l'oral. La fonction pragmatique du langage nous amène à supposer que les interlocuteurs partagent la même information. Ils ne sont pas tenus d'en faire mention explicitement. Dans le processus d'apprentissage des verbes, l'alternance des prépositions est peut-être une difficulté syntaxique. Aucun outil objectif ne permet de le vérifier, mais utiliser *payer* sans son régime prépositionnel dynamise le discours ; c'est un obstacle en moins.

Nous avons relevé que le bénéficiaire de la transaction est parfois en mis en ellipse, cependant, celui qui *paye* est toujours mentionné. C'est le cas en [6i]:

6i. PAT: +< <la tante la tante> [/] de Mbazoa est venue *payer* vingt-cinq mille on les /ε/ retirés et on me demande encore vingt-cinq mille.

Après avoir étudié les usages du verbe *payer*, nous compléterons sa description en le comparant au verbe *acheter*. Ces deux verbes sont des verbes de transfert. Même dans le français de France, ils sont des verbes synonymes. Pour l'instant, nous évoquons rapidement les domaines d'emploi d'*acheter*.

Acheter

Acheter est moins fréquent que *payer*. Or, les usages du premier verbe sont plus diversifiés. Il est parfois utilisé métaphoriquement:

6j.EF4: bon la jeune fille elle se marie avec le vieux blanc pour enrichir sa famille et sans savoir que le blanc est peut-être en train de *l'acheter*.

Comme *acheter*, *payer* retrouve le sens initial d'un verbe d'échange monétaire:

6k. SP01: c'est nous qui *achetons* le bœuf ?

6l. NGO: je vais aller *acheter* les habits.

Après *acheter* et *payer*, reste à identifier les sous-domaines d'emploi de *vendre*. Contrairement à *acheter* et comme *vendre*, ses emplois sont divers.

Vendre

La mise en mots d'*acheter* et de *vendre* impose un rappel des études de Duvignau (2005). Pour elle, les métaphores verbales comme celles [6j], plus haut et [6m-n] à venir sont utiles à l'apprenant. Elles lui permettent de bâtir son lexique des verbes. Au Cameroun, certains emplois du verbe *vendre* peuvent se rapprocher de la métaphore. C'est le cas en [6m] où DAR fait de *chauffeur* l'objet d'un transfert prédié par *vendre*, ou de [6n] où JUN évoque la vente d'os humains.

6m.DAR: il lep sa voiture comme le chauffeur croyait que c'était lui qu'on devait come le *vendre* il a lep sa voiture

6n. JUN: +" non on va partir au cimetière qu'on va déterrer les os qu'il y'a là-bas pour partir *vendre*

[6m] et [6n] sont directement inspirés de l'écologie linguistique camerounaise. Les faits divers, les contes et les légendes qui inondent l'environnement linguistique immédiat de l'apprenant peuvent en être l'input. En [6o], MEL peint aussi une scène quotidienne de l'environnement culturel

yaoundéen. Elle décrit une jeune fille, parcourant des kilomètres à pied, vendant des bonbons exposés sur sa tête.

6o.MEL: plusieurs il y en a vu d'autres qui partent d'ici Nsam jusqu'a je ne sais même pas Olézoa à pied en *vendant* les bonbons sur la tête.

Cette proposition illustre, par sa syntaxe et par sa référence au monde, la place de *vendre* dans le répertoire des adolescents. Les activités des jeunes de la capitale camerounaise alternent entre le commerce et l'apprentissage en milieu scolaire. En [6o], MEL mentionne ce procès dans le but de s'en indigner.

Au final, nombre de verbe la famille des transferts sont polyvalents. Ils servent en dehors de leur domaine d'origine. C'est le cas avec *rendre* qui a déjà analysé. Il est une locution verbale et exprime par cette catégorie le mouvement ou l'activité de la cognition. Il revêt par moment un statut de verbe causatif. *Aider* et *soutenir* acquièrent également des sens autres. Tous deux, suppléent *réconforter*, un verbe psychologique, absent de leur lexique.

Enfin, nous avons observé l'écart de fréquence entre *payer* et *acheter*. Ces deux verbes sont équivalents. Toutefois, le premier verbe est préféré au second. Ensemble, ils renvoient au même domaine et décrivent des échanges monétaires. Un tableau [4.6], le prouve et compare leurs usages pour ce sous-domaine d'emploi.

Acheter	Payer
6k. SP01: c'est nous qui <i>achetons</i> le bœuf ?	6s.ROM: je vois une fille à la cantine là. Elle <i>payait</i> le pain de cent francs les spaghettis.
6q. NGO: j'ai besoin de (.) quinze milles je vais aller <i>acheter</i> les habits	6t. PAT: c'est pour ça que l'autre que j'ai <i>payé</i> ci moi je ne veux même pas qu'il touche à ça.
5h. SOL Nous sommes partis au marché le lendemain il m'a <i>acheté</i> en fait sa femme sa femme m'a acheté des vêtements des habits	6v.CHI: et je n'aime pas quand on me donne parce que quand on m'avait d'abord donné comme c'était ma grande sœur qui était allée <i>payer</i>
6r.toi tu as trop fait moi j'envoie que cinq francs pour <qu'elle parte> [///] elle parte <i>acheter</i> un bonbon alcoolisé	6.BOR: si par exemple elle réussit qu'elle part en quatrième bon je peux sortir même un dix francs lui donner pour <i>payer</i> les biscuits.

Tableau : [4.6]: acheter-payer verbe équivalents dans le domaine des transferts

Il ressort du tableau [4.6] qu'*acheter* est plus précis que *payer*. Ce constat, qui peut-être généralisable dans la langue française, s'applique en particulier au cadre de cette étude et aux occurrences [3-4]. *Payer* y est utilisé comme un verbe prototypique, contrairement à *acheter* qui est un verbe spécifique pour ce domaine.

4. Le verbe de base *donner* comme substitut des verbes de transfert

Le rôle de *donner* est connu. Ce verbe est le représentant des procès de transfert. Il en est le substitut. *Offrir, prêter, confier, procurer* peuvent donc être repris par *donner*. Aucune de ces occurrences n'est répertoriée chez les collégiens. Or, plusieurs de leurs énoncés décrivent ces procès. A chaque fois, *donner* assume le rôle de prédicat. On se limitera à ces observations. Car on ne peut imaginer du message préverbal. On ne peut non plus conclure à l'évitement de ces verbes spécifiques. Seuls les cadres de rôles de *donner* amènent à formuler des hypothèses au niveau conceptuel. Sa fréquence, son sens et l'absence des verbes spécifiques confortent cette déclaration. En revanche, *donner* est objectivement un verbe substitut pour d'autres prédicats dans d'autres domaines sémantique. *Donner une punition, donner une note*, équivalent contextuellement à *punir* et à *noter*. Tout dépend de l'arrangement des énoncés. C'est l'objet principal du développement à venir.

4.1. Orthonymie - arrangements sémantiques - polysémie avec le verbe *donner*

Les apprenants utilisent considérablement le verbe *donner* dans leurs discussions. Il est sollicité en tant que verbe de transfert, mais pas uniquement. Son caractère polysémique leur est utile pour résoudre les problèmes liés à la mise en mot de nombreux procès. [7] est proposé en illustration:

7a. SOR: j'ai *donné* < /ɑ̃/ > [/] < /ɑ̃/ > [/] un virgule à l'un de mes joueurs < il m'a encore donné > [/] il m'a encore *donné* la passe.

7b. NJE: donc elle veut *donner* des idées non?

7c. SOL: bon j'ai grandi sans parent sans mère sans père auprès de moi pour me *donner* de l'affection.

7d. CHI: elle a *donné* un devoir

Virgule, passe, affection, devoir sont < abstraits >. Ces substantifs sont en apparence des N₁ de *donner*. Ensemble, ils permettent d'obtenir des verbes absents du lexique des apprenants. (Donner une passe) est un équivalent situationnel de *passer le ballon*, (donner des idées) signifie *conseiller*, (donner de l'affection) peut être glosé par *attentionner* et (donner un devoir) est le synonyme contextuel d'*évaluer*. L'arrangement syntactico-sémantique qui vient d'être décrit permet d'aboutir à des généralisations.

Donner construit avec un N < concret > est à la fois un verbe plein et un verbe de transfert. Avec un N < abstrait >, il est vidé de son sens de départ et n'appartient plus à sa famille sémantique initiale. Il gagne ainsi en polysémie et devient un verbe de base. Tous les verbes qu'il remplace sont spécifiques. Lui, évolue vers le statut de verbe générique. La section 4.2 va l'étayer.

4.2. Les verbes de base VS les verbes spécifiques

Idéalement les verbes spécifiques tels que *conseiller*, *attentionner*, *passer* et *évaluer* clarifient les intentions communicatives des locuteurs. Ils sont précis et s'ajustent aux procès conçus. *Donner* par contre est *passé-partout*. Son sens est vidé et complété par un nom. L'ensemble est parfois ambigu et suggestif:

7 e. SOR: j'ai *donné* < /œ/ > [ʃ] < /œ/ > [ʃ] un virgule.

7 e' j'ai driblé.

Le gain de sens se fait fréquemment au détriment de la syntaxe:

7f. MAG: je te *donne*- là à tort.

7f' Je te condamne.

Donner est également préféré à d'autres verbes spécifiques. C'est le cas d'*attribuer*.

Donner VS attribuer

Attribuer est un verbe de transfert. Il est aurait pu être étudié dans la section [4] là où *donner* est l'équivalent contextuel de plusieurs verbes de transfert. Cependant, dans la structure (donner) + SN₁ (moyenne), le SN₁ est abstrait et *donner* vidé de son sens. Ensemble, ils signifient *attribuer* :

7g.MEL: je sais déjà qu'il va me *donner* la moyenne à la fin du cours.

7g'.MEL: je sais déjà qu'il va me *évaluer*.

Attribuer aurait pu être le prédicat spécifique de [7g]. Mais *donner* est si vague que même *noter* est un candidat à cette fonction. Esquissons-le par une glose:

7g''.MEL: je sais déjà qu'il va me *noter* la moyenne à la fin du cours.

Au moment de retranscrire une partie de l'enregistrement D3V, *gratifier* paraît également conforme à l'évènement décrit. Pour cause, l'élève prétend obtenir une note de son enseignant, sans fournir d'effort. En effet, elle laisse entendre qu'ils sont amants :

(7h) MEL : L'élève va sortir avec son professeur elle se met déjà en tête que

+//.

MEL: parce que il y en a certaines qui vont se mettre en tête que +"/.

MEL: +" je n'ai plus besoin suivre son cours je sais déjà qu'il va me

donner la moyenne à la fin du cours

Attribuer, gratifier et noter sont potentiellement des verbes à utiliser par la locutrice. Ces trois lexèmes sont délaissés en faveur de *donner*. Or, ce dernier verbe est moins expressif que les 3 premiers. Même si la jeune fille perd en précision, le choix de *donner* est un gain cognitif. Elle sélectionne un verbe fréquent et présent dans sa mémoire lexicale. En revanche *attribuer* et les autres verbes exigent un effort supplémentaire. Ils lui sont inhabituels. Pour preuve, aucune occurrence de ce type n'est répertoriée dans leur corpus. Il est probable que les élèves aient déjà rencontré ces prédicats dans leurs textes scolaires. Mais, contrairement à *donner*, ils ne sont pas *passé-partout* et sont donc moins fréquents.

Donner est dans cet avantage préférée *retenir*. L'analyse se poursuit également par une réflexion sur les oppositions entre verbe base Vs spécifique.

Donner Vs punir

Donner et *punir* sont dans la même configuration *donner* et *attribuer*. [7i] est l'énoncé de l'enquêté:

7i.LOR: le professeur a entendu il (.) lui a *donné* une retenue.

7i'.LOR: le professeur a entendu il (.) *l'a puni*.

Linguistiquement, *punir* peut être considéré comme un hyperonyme de *retenir* dans le contexte scolaire. D'ailleurs (donner) + SN₁ est l'équivalent de *retenir* dans le contexte [7i''] :

7i''.LOR: le professeur a entendu il (.) *l'a retenu*.

Comme en [7h], la présence de *donner* permet à l'apprenante de s'exprimer sans se soucier de faire usage d'un verbe précis. Son rôle demeure essentiel pour l'acquéreur, puisqu'il résout un problème de communication. *Donner* est disponible et les apprenants font de lui *un verbe à tout faire*, au moyen de bricolages sémantiques. C'est un procédé récurrent qui alimentera le reste de cette réflexion.

4.3. Donner: verbe non prédicatif et bricolages sémantiques

Donner est quelquefois non prédicatif. Conceptuellement, il ne décrit plus de procès de transfert comment en [8a-a']:

8a.BOR: on l'a fouetté et j'ai même aussi pris part (.) parce que j'ai *donné quelques petits coups* <à ce petit> [/] à ce petit voleur.

8a.'BOR : J'ai *frappé* ce petit voleur.

Sur le même plan, l'objet avec lequel il est mis en scène n'est pas concret. Cette entité ne peut ni être possédée, ni être saisie, encore moins être obtenue. [8b-c] l'illustrent :

8b.EF4: +< elle peut te *donner* une maladie.

8b'EF4 : Elle peut te *contaminer*.

8c.AND: et quand tu vois ta copine à chaque fois ça te *donne* <les> [/] les vibrations

8c'AND : la vue de ta copine t'*excite*.

Sémantiquement, *donner* est vidé de son sens. En revanche, le nom avec lequel il est mis en texte est abstrait et prédicatif. Ce nom est un déverbatif, i.e. il est un substantif construit sur une base verbale.

8d.BOR: c'est pour *donner une correction* à ce qu'il a fait.

→ (Donner une correction) ↔ corriger

Syntaxiquement, ce nom n'est pas un argument du verbe *donner*. Surtout, l'objet désigné par ce nom n'est pas affecté par le verbe. Au final, les procès sont majoritairement métaphoriques :

8 e. SP01: voilà l'exemple devant nous c'est pour que le gars vous *donne le ventre*.

8 e' Le gars vous *enceinte*.

Au bout de la description, on note que *donner* supplée nombre de verbes spécifiques, à l'exemple de *enceinter*, *corriger*, *contaminer*, *frapper*, etc. *Contaminer* et *frapper* appartiennent à la famille des verbes de transfert. *Enceinter* et *corriger* appartiennent quant à eux à la famille sémantique des verbes somatiques (famille à laquelle se rangerait aussi *frapper/ gifler*) et à celle d'activité. Tous ces items sont par ailleurs absents des répertoires des verbes des jeunes. Il est évident que *donner* est un palliatif au manque de vocabulaire. Son sens abstrait accrédite son rôle de verbe *passé-partout*. La nécessité d'expression contraint les jeunes à recourir à d'autres verbes en dehors de *donner* afin de décrire les mêmes événements. Les énoncés [8f-g] en donnent un témoignage. *Contaminer* y est suppléé par *cracher*.

8f.SP01: il peut me *cracher une maladie*.

8f'. Il peut te *contaminer*.

Contaminer était précédemment l'équivalent contextuel de *donner*, par un procédé semblable, *enceinter* est assimilé à *attraper*. [8g] reprend le contexte de formulation de ce verbe.

8g.SP02: mais est-ce que c'est nous qui (a) *trapons* <est ce que c'est nous qui *attrapons* le *belè>

*Ventre et métonymie grossesse

En conclusion, moins *donner* est spécifique, plus il est polysémique et utile à l'expression des apprenants. Il perd certes son rôle de prédicat, mais en se combinant à un nom abstrait, il assume la distribution des rôles dans l'énoncé. Pour les grammairiens, il est un verbe support dans un tel environnement. Nous y cheminerons avec pour objectif de cerner les rôles supplémentaires qu'il assume.

4.4. Le verbe support *donner* et les noms prédicatifs

Dans les énoncés [h-i] *donner* est un verbe support :

8h. LEA: <j'ai> [//] je lui ai *donné des avertissements*.

8i. CHI: ils étaient toujours en train de *donner les conseils* aux gens.

Il passe d'une fonction de référenciation à une fonction de non désignation. Il n'est donc plus, ni un verbe désignateur d'évènement, ni un verbe désignateur d'action et de procès.

En revanche, *donner* est un facteur de détermination d'aspect, de temps et de nombre. Il est par conséquent purement fonctionnel. Martinot (1995:88,89) évoque ce rôle fonctionnel et souligne l'importance des verbes supports pour l'acquisition chez l'enfant. Selon elle, les verbes supports

caractérisent un mode d'entrée de l'enfant dans la grammaire en combinant un terme peu motivé, mais très variable morphologiquement: le verbe support, avec un terme prédicatif, qui porte toute la charge sémantique, très peu variable morphologiquement: le nom prédicatif.

Donner est ainsi vidé de son sens dans les énoncés qui viennent d'être analysés. Dans le paragraphe suivant, nous verrons que ce n'est pas toujours le cas et qu'il peut également fonctionner comme opérateur d'un ensemble de classe d'objets.

4.5. Le verbe opérateur *donner* et les classes d'objets : noms prédicatifs

Le Pesant *et al.* (1998:6) présente les classes d'objet comme des classes

sémantiques construites à partir de critères syntaxiques, chaque classe étant définie à partir des prédicats qui sélectionnent de façon appropriée les unités qui la composent. Les classes lexicales ainsi construites se caractérisent par leur fort pouvoir de prédiction pour un grand nombre de propriétés linguistiques.

Le Pesant *et al.* (1998:6) précisent plus loin que les *classes d'objets*, considérées en tant que classes d'arguments, se définissent par relation avec les prédicats qui leur sont spécifiques. Par classe d'objet, ils désignent ainsi non des ensembles d'entités ou d'éléments extralinguistiques mais des classes lexicales, c'est-à-dire des ensembles de mots sémantiquement apparentés.

Les noms de [9] réalisent intrinsèquement l'information sémantique de l'activité de parole. En plus de cette propriété, ces noms, dits de parole, dénotent intuitivement un échange. En réalité, pour les procès de cette nature, les jeunes se représentent un échange de parole entre un émetteur et un récepteur. Cette scène se décrit syntaxiquement par un prédicat à trois arguments. *Donner* a donc pour fonction de symboliser cette intuition d'échange de paroles dans les lectures d'apprenants, comme l'illustre la suite ci-dessous :

9a. LEA: <j'ai> [//] je lui /ε/ *donné des avertissements*

9b. CHI: ils étaient toujours en train de *donner les conseils* aux gens

9c. JBR: +" vraiment je te remercie pour ce *conseil* que tu les ai *donné*

9d. NJE: donc elle veut *donner* des idées non?

9e. LOR: +" je vais *donner* les noms.

Le tableau [4.7] clarifie la classe d'objet de la communication et y souligne la récurrence du verbe *donner*:

Verbe unique	Nom abstrait	V-n / verbe prédit	Domaine d'emploi
Donner	Avertissement	Avertir	Activité de parole
Donner	Conseil	Conseiller	Activité de parole
Donner	Nom	Nommer	Activité de parole
Donner	Idee	Apporter	Activité de parole

Tableau : [4.7]: prédicat approprié général dans la classe d'objet de la communication

Ces noms forment un prédicat complexe avec *donner*. Il s'agit d'un noyau prédictif où le sens principal est matérialisé par le nom alors que celui du verbe est générique. Malgré ce sens abstrait, les apprenants font le choix de *donner* car le sème d'échange *d'objet*, ici parole/information, est tenu. Il s'y ajoute un sème d'action ainsi que les informations de temps et de nombre. En fonctionnant sur ce modèle, *donner* est un *verbe support*.

5. Choix de *donner* comme retranscription des scènes d'échanges extralinguistiques

Les apprenants visent à reconstruire dans leurs discours un schéma classique du transfert d'objet. Ils considèrent une *grossesse*, une *maladie*, les *notes* ou les *points* que leur attribuent les enseignants,

comme des objets que l'on donne et dépose, comme des objets que l'on attrape et possède au final. Afin de reproduire ce schéma, l'interlocuteur s'entend ainsi dire:

8g'.SP02: mais est-ce que c'est nous qui (a)*ttrapons* <est ce que c'est nous qui *attrapons* le belè>

10a.SP02: c'est pas nous qui *attrapons* le belè.

10b.SP01:+< il *y'aura* le belè.

10c.SP01:maintenant il *voit* que le belè est beaucoup.

Cela nous inspire le tableau ci-dessous où ces énoncés sont mis en correspondance avec le verbe *donner*. Il regroupe des énoncés se rapportant au même domaine conceptuel, tous les procès se rapportent à la grossesse. Par cette mise en commun, le tableau vise à attester l'hypothèse que toutes ces constructions correspondent à un schème abstrait de transfert que reproduisent les apprenants.

Donner y est l'étape initiale, *attraper* l'étape intermédiaire, *avoir* celle où la fille est enceinte. Dans ce processus, le verbe *voir* a une valeur conclusive, car ce qui a été transmis peut enfin s'observer.

Donner	Attraper	Avoir
SP01: voilà l'exemple devant nous c'est pour que le gars vous <i>donne le ventre</i> .	EF4: quand il part chez le gars c'est pour <i>attraper</i> le belè.	SP01:+< il <i>y'aura</i> le belè
SP01 : moi je connais pas ce qui me <i>gift* le belè</i> . *donner	SP02: c'est pas nous qui <i>attrapons</i> le belè	SP01:maintenant il voit que le belè est beaucoup

Tableau : [4.8]: reconstruction abstraite du schème de transfert

On peut déduire de ce qui précède que le choix de *donner* n'est pas linguistiquement isolé. Cette dénomination s'inscrit dans un réseau de verbes et représente au niveau abstrait, la signification se rapportant au transfert. Le même phénomène s'observe dans les choix ci-dessous où les apprenants évoquent la transmission d'une maladie.

10d.EF4:<il y'a d'autres même ils *ont* les maladies.

8b'.EF4:+< elle peut te *donner* une maladie,

10 e.SP01: <il peut> [/] il peut me *cracher* une maladie ?

10f.EF4 : ils viennent *déposer* ça sur les jeunes filles noires>

Dans cette allégorie, se dessine une ligne imaginaire où se distingue à l'initiale, un sujet causateur ou vecteur de la maladie. Cette représentation se traduit linguistiquement par [avoir la maladie]. Puis se conceptualise la contamination effective avec un transfert sémiotisé au moyen des verbes *donner* et *cracher*. Le verbe *déposer* marque l'achèvement du transfert.

Le tableau [4.9] ci-dessous résume ce processus abstrait.

Avoir	Donner /cracher	Déposer
EF4:<il a d'autres même ils ont les maladies.	EF4:+< elle peut te donner une maladie SP01:il peut me cracher une maladie ?	EF4 : ils viennent déposer ça sur les jeunes filles noires>

Tableau : [4.9]: reconstruction abstraite du schème de transfert

Avoir, *cracher* et *déposer* ne sont pas à priori des verbes de transfert. Mais, c'est le contexte linguistique dans lequel ils sont instanciés qui leur attribue cette valeur. Avant toute conclusion, il est utile de résumer tous les domaines dans lesquels le verbe *donner* joue un rôle essentiel chez les collégiens.

La question de départ portait sur le rôle de *donner* dans les expressions langagières des collégiens. L'ensemble des descriptions permet de conclure qu'il est un verbe de base. Plusieurs étapes ont conduit à cette réponse. La première s'est inspirée de l'hypothèse générale des processus généraux d'acquisition. Pour rappel, nous avons souvent pensé qu'un petit groupe de verbes aidait à l'acquisition aux premiers moments d'apprentissage. Les listes de Viberg (2010) et Noyau (2005a) nous ont servi de départ et ont été comparées avec les nôtres. On y a noté que *donner* était fréquent dans tous les cas. Nous avons ensuite interrogé le sens de *donner*. A partir de plusieurs linguistes, on a réalisé qu'il est un verbe de transfert. Lorsque ce sens était plein, il assumait la fonction de prédicat. Par la suite, ces usages ont été décrits au sein de sa famille sémantique, montrant qu'il en est le verbe prototypique. Il suppléait ou représentait certains lexèmes du domaine. Hors de ce cadre, il se pose comme l'équivalent d'autres verbes. En revanche, son sens était vidé, devenait générique, alors même qu'il échouait à être un prédicat. Il était tour à tour verbe support et verbe opérateur. Dans l'ensemble, la polysémie de *donner* est un avantage pour les locuteurs.

D'autres verbes ont été étudiés : *payer*, *acheter*, *vendre*, *rendre*, *aider*, *soutenir*, etc. Ils ont été consignés dans deux tableaux qui constituent le répertoire des verbes de transfert des collégiens de l'enquête. Quelques - uns des verbes de cette liste nous permettent de reconsidérer notre problématique désormais confrontée aux résultats de l'enquête de terrain. Suffit-il d'utiliser des verbes en dehors de la liste fermée des verbes de base pour que la lexicalisation soit orthonymique ? Nous

avons vu que *payer* et *acheter* étaient des synonymes exactes pour les locuteurs, malgré leur nuance de sens en langue.

Chapitre 5 : *Prendre* et les verbes de manipulation

De la même manière que nous avons procédé pour l'analyse de *donner*, l'étude de *prendre* porte sur son rôle dans les lectures des apprenants. Comme pour *donner*, il est possible que *prendre* se pose comme une solution à la lexicalisation des procès, d'où sa haute fréquence dans le corpus. L'option d'étudier *prendre* s'impose aussi bien par sa polysémie que par son statut de verbe représentatif de la famille sémantique du transfert d'objets. Nous nous consacrerons à son observation et à sa description dans les sous-domaines sémantiques au sein desquels les apprenants s'en servent soit comme verbe prédicatif, soit comme verbe non prédicatif. *Prendre* ne sera pas étudié tout seul. Quelques verbes dont il est l'hypéronyme seront également étudiés. Voici la méthode que nous suivrons : - observations à l'étape de la formulation - analyse des cadres de rôle des verbes prédicatifs, prise en compte de la situation de communication et de l'information pragmatique- enfin, interprétations sur le niveau conceptuel. On s'interrogera sur le degré d'informativité des lexèmes disponibles et sélectionnés dans la mémoire lexicale, sur la capacité de jeunes à résoudre les problèmes de communication à partir de *prendre*. Les résultats de cette section contribueront aux propositions didactiques pour l'enseignement du vocabulaire en FLS.

1. Présentation du verbe de base *prendre*

Selon les descriptions de Noyau (2005) et Viberg (2010), *prendre* est un verbe de base. Tous deux s'appuient en premier sur sa fréquence. Très élevée, elle est traduite par une haute position de l'item dans leur inventaire de verbes clefs. Ils constatent aussi que *prendre* s'acquiert tôt. C'est l'un des verbes dont se servent prioritairement les apprenants. Les processus généraux d'acquisition étant universels, on en déduit que *prendre* dépanne aussi les jeunes de notre enquête. Ladite enquête s'étant inspirée des travaux sus-évoqués, on leur réserve donc les deux prochains paragraphes.

1.1. Le verbe de base *prendre* chez Viberg (2010)

Prendre est présenté par Viberg (2010) comme un verbe de base à cause de sa fréquence élevée. Il est mis en gras dans le tableau 5.0.

		English (based on BNC)	
Rank	Verb	Frequency per	
		100 000 words	
1	<i>have</i>		1376
2	<i>get</i>		221
3	<i>take</i>		179
4	<i>give</i>		131
5	<i>need</i>		62
6	<i>keep</i>		50
7	<i>provide</i>		47
8	<i>pay</i>		36
9	<i>buy</i>		25
10	<i>send</i>		24
Total number of words in corpus		100 million	

Table [1]. The ten most frequent verbs of possession

Tableau :[5.0]: prendre chez Viberg (2010)

Dans le tableau [5.0], *prendre* occupe le 3^{ème} rang des verbes essentiels dans l'acquisition d'une langue. Il y est par contre moins fréquent que *donner* et *avoir*. Précisons que *donner* est très souvent un verbe support. Son suremploi est dû dans plusieurs cas, à un sens vidé au profit d'un nom, avec lequel il assume la fonction de prédicat. *Avoir* subit le même processus. Son sens est plein dans cette configuration et exprime la possession. Or, il est avant tout un auxiliaire. Revêtu de ce statut, il est hyper-fréquent et sollicité comme mot outil. Dans les deux cas, *avoir* est polyvalent et mérite d'être classé comme un verbe fréquent par excellence. *Prendre* s'impose malgré tout comme une solution à la lexicalisation des procès, ce que montre Noyau (2005a). Elle propose un inventaire de verbes fréquents qu'introduit le paragraphe ci-après.

1.2. Le verbe de base *prendre* chez Noyau (2005a)

Pour Noyau (2005a), *prendre* est le 12^{ème} verbe le plus fréquent dans le lexique du français. Le tableau [5.1] illustre cette affirmation

11	VENIR
12	PRENDRE
13	ARRIVER
14	CROIRE
15	METTRE

Tableau : [5.1] : *prendre* au sein des 50 verbes les plus fréquents

La haute fréquence est donc une constante aux premiers moments d'acquisition des procès. En principe, tous les apprenants devraient favoriser *prendre* dans leur lecte. Il est nécessaire que l'on vérifie à partir d'un corpus collecté auprès des jeunes citadins vivants à Yaoundé.

1.3. La fréquence du verbe de base *prendre* dans les lectes d'apprenants

Le verbe *prendre* est clef dans les lectes de nos apprenants si nous nous fondons sur sa fréquence. Ils en font un item essentiel de leur lexique. Ils y recourent constamment. A partir de CLAN, 97 occurrences de *prendre* sont comptabilisées dans ce corpus. Le compte totalise des analyses effectuées dans leurs récits et dans leurs discussions de groupes. Il en découle que *prendre* occupe le 6^{ème} rang des verbes les plus employés. Voici dans le tableau [5.2], sa position parmi les verbes les plus fréquents de tout le corpus :

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaines sémantiques
5	Faire	163	Activité
6	Prendre	97	Manipulation
7	Appeler	95	Communication
8	Sortir	78	Mouvement
9	Donner	79	Transfert
10	Parler	63	Communication

Tableau : [5.2] : *prendre* au sein de 60 verbes les plus fréquents du corpus

On relève que *prendre* suit *faire* et devance *donner*. Cette liste est dans la logique des classements précédents. Viberg (2010) notait déjà que *prendre* est plus employé que *donner*. En effet, les deux verbes sont constamment rapprochés et comparés. Pour cause, ils sont très représentatifs de la catégorie des verbes de base. Viberg (2010:2) insiste sur cette représentativité en déclarant que :

the most basic verbs of possession based on a corpus-based contrastive analysis of the Swedish verbs ge «'give'; få 'get' and ta 'take'

Le typologue ci-dessus fait avant tout référence au suédois. Cependant, un verbe de base comme *prendre* ou tout autre verbe de la catégorie est essentiel à toute langue. Par exemple, *prendre-donner* sont aussi des verbes de base en allemand. Un aperçu du texte de Viberg (2010) explique à ce sujet que: «Le sens de DONNER, PRENDRE, RECEVOIR et AVOIR sont tous réalisés dans les langues germaniques par des verbes très fréquents, ce qui paraît être une caractéristique plutôt spécifique à la langue». Mais cette légère contradiction s’explique car le typologue distingue entre les verbes de base dans une langue et les verbes nucléaires jouant ce rôle dans la plupart des langues

Noyau (2008) liste comme Viberg (2010) *prendre* avant *donner*. Mais, cette fois, la langue étudiée est le FLS (français langue seconde). Les deux verbes sont en gras dans la liste ci-dessous:

Verbe 20489 prendre
Verbe 16833 trouver
Verbe 16795 donner
Verbe 16078 falloir

Tableau :[5.3] : le verbe de base *prendre* chez Noyau (2008)

Dans le répertoire que propose la linguiste, *prendre* et *donner* sont séparés par le verbe de manipulation *trouver* dont la fréquence est identiquement élevée dans notre corpus. *Trouver* fera l’objet d’un paragraphe plus bas.

L’identité de *datif* attribuée à *donner* et à *prendre* justifie que la comparaison soit poursuivie. De plus, le couple est connu pour être converse. Au final, le rapprochement des deux lexèmes est une tradition en linguistique. Les usages qu’en font nos collégiens sont conformes à l’intérêt que leur porte la grammaire. Ils sont tous deux fréquents dans leurs lectes.

Soulignons enfin que *prendre* est beaucoup plus sollicité dans notre corpus que *mettre* qui est tantôt un verbe de manipulation, tantôt un verbe locatif, ou un verbe de déplacement d’objets. Quel que soit le répertoire consulté, nous aboutissons à la conclusion selon laquelle *prendre* est une solution à la verbalisation des procès. Vérification en sera faite comparant sa fréquence dans les deux cycles.

1.4. La fréquence du verbe de base *prendre* dans les paliers scolaires

Le verbe *prendre* est aussi utile dans le cycle d’observation que dans le cycle d’orientation. C’est un fait singulier. Nous savons désormais le déséquilibre de fréquence entre les deux cycles. Pour le seul domaine de la manipulation, 29 verbes présents au cycle d’orientation, sont absents au cycle d’observation. Pour ce qui est de *prendre*, il est utilisé 20 fois de la 6^{ème} à la 5^{ème}. Il est le 3^{ème} verbe le plus fréquent dans ce cycle, avec un nombre d’occurrences identique au verbe *voir*. On observera dans la liste qui suit la position de *prendre* en 6^{ème} et 5^{ème}.

Rang	verbes	Occ.	Domaine sémantique
1	Partir	30	Mouvement
2	Dire	28	Communication
3	Voir	20	Perception
4	Prendre	20	Manipulation

Tableau: [5.4]: les verbes les plus fréquents du cycle d'observation

Prendre est abondamment utilisé chez les pré-adolescents. De fait, il est l'un des verbes qui s'acquièrent tôt chez eux. Cette précocité relative justifie son aptitude à être investi dans maints domaines. Il peut aider à l'expression des procès, qu'il soit de sens plein ou abstrait. Pour la suite, c'est son sens concret, traduisant sa capacité de prédication, qui est étudié.

2. *Prendre*: verbe prédicatif et verbe de plein exercice

Le verbe *prendre* est surutilisé et les apprenants lui attribuent des sens nouveaux et différents à chaque fois. Cette forte sollicitation a une incidence sur sa fonction. Syntaxiquement, il ne peut plus organiser des rôles sémantiques. Conceptuellement, il n'est plus utilisé pour décrire le procès de : <saisir>, <s'emparer d'> un objet. Or, c'est lorsqu'il représente linguistiquement ces deux événements qu'il conserve son statut de verbe plein et qu'il est inscrit dans la famille des verbes de manipulation. On se propose donc de l'étudier au sein de ce domaine d'emploi.

2.1. *Prendre*: un verbe plein et un verbe de manipulation

Pour Noyau (2005a), *prendre* est un verbe de manipulation. Nous nous sommes servis du tableau [5.5] comme repère.

4 (+ 3) verbes de manipulation d'objets
12 PRENDRE
15 METTRE

Tableau: [5.5]: *prendre* verbe de manipulation dans le Français Fondamental

Prendre est également un verbe de *manipulation* chez Viberg (2010). Mais cette identité lui est secondaire. En effet, pour le suédois, il lui préfère l'étiquette globalisante de *basic Verbs of Possession*. Le décrivant, il déclare:

The most basic verbs of possession in Swedish ha 'have', få 'get', ta 'take' and ge 'give'

have all been derived from physical action verbs related to movements and manipulations with the hand.

A cette étape, on sait déjà que *prendre* est très fréquent. C'est une fréquence avérée à l'extérieur et à l'intérieur de notre corpus. On sait aussi que *prendre* est un verbe plein. Son sens décrit dans cette condition le procès de manipulation. De même, tout verbe plein est potentiellement un prédicat. Cette fonction appelle une étude de ses cadres de rôles. Un autre paragraphe s'applique à cette description.

2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein *prendre*

Le verbe prédicatif *prendre* est construit avec des noms <concrets>. Ce sont ses COD. L'agent, actant principal, celui qui réalise le procès de < saisir> ou de <s'emparer de>, est régulièrement un N_h. Le N₁ quant à lui est un <objet>. Le schème [5.0] est une représentation des cadres de rôles du verbe *prendre*, inspirée de l'entrée T1308 du LVF (1997)

Transitif direct; sujet= humain; objet= chose, instrumental, moyen

Schème: [5.0] cadre de rôles du verbe plein *prendre*

Chez nos apprenants, on observe plusieurs similitudes entre le verbe de base *prendre*, verbe prédicatif, et le verbe de base *donner*, jouant les mêmes rôles. Comme avec *donner*, les locuteurs utilisent *prendre* avec des noms <concrets>. Ces deux verbes gouvernent des compléments qui sont des substantifs, désignateurs d'objets <concrets>. L'un des objets commun à *prendre* et *donner* est le N₁< argent>. [1] en donne une illustration:

1a.EF1: un d'abord l'objectif de la femme c'est d'abord de *prendre*<le> [//]<et> [/] et <'l'argent'> [/]
l'argent de son vieux blanc

1b.FOK: Il *prend* l'argent il prend l'argent

1c. FOK: <le gars> [/] le gars-là vole encore l'argent il *prend* l'argent il prend l'argent

1d.LEA: +" tu as *pris* l'argent où?

En dehors du N₁<argent>, les apprenants ont recours à d'autres N₁<objet>.[1 e-f-g] ci-après insiste sur leur diversité :

1e. PAT: non celui-ci a avoué que non il a *pris* le téléphone

1f.FOK: dès qu'il *prend* le panier il dit que +"/.

1g.CHI:+" petit chaperon rouge ta maman m'a envoyé de venir *prendre*< t(es)> [//] ces petits gâteaux

1h.EF1: Maintenant il *prend* notre fer.

Malgré sa plénitude et sa fonction de prédication, les apprenants usent de *prendre* en occultant <l'objet saisi>. Le N₁du prédicat est donc absent des cadres de rôles. [2a] est un échange visant à le prouver :

(2a)

PAT: non celui-ci a avoué que non il a *pris* le téléphone.

BRI: mais là maintenant aussi il me dit qu'il n'a pas *pris*.

PAT: il t'a dit qu'il n'a pas *pris*?

BRI: oui.

PAT: pourtant au commissariat il disait qu'il a *pris* devant tout le monde (.) il nous ait dit qu'il a *pris*.

BRI: c'est Stéphane qui lui a dit <de> [/] mettre ça.

PAT: <le commissariat il a dit qu'il a *pris*> [>].

PAT nous avait raconté son interrogatoire au commissariat de Yaoundé 2^{ème}. Il était accusé d'avoir distrait un téléphone. Linguistiquement, [téléphone] est leN₁<objet> du verbe *prendre*. Cependant, le passage à l'oral est marqué par l'ellipse de ce COD. Au début du récit, le narrateur construit pourtant son énoncé avec le N₁< objet > [téléphone]. Mais par la suite, ce constituant est sous-entendu. Son absence signifie sa fonction presque secondaire dans le schème grammatical. Tel n'est pas le cas de *prendre* dont le rôle s'en va être précisé.

2.3. Les rôles du verbe plein *prendre*

Lorsqu'il est un verbe plein, *prendre* est un prédicat. Il organise le schéma actanciel de la phrase. Conceptuellement, il décrit une manipulation d'objet. Sémantiquement, il est un verbe substitut, avec parfois, une valeur anaphorique. Mais d'une manière générale, il est surtout un verbe de base. A son suremploi, matérialisé par sa haute fréquence, il faut joindre une autre propriété qui est sa polysémie. Les différentes significations de *prendre* sont rendues possible à partir d'une certaine organisation syntactico-sémantique. Il demeure un verbe de base, sans cesser d'être un verbe de plein exercice. Il n'est plus uniquement utilisé pour son sens de départ, mais il remplit des fonctions supplémentaires pour d'autres procès. En quelques lignes, le paragraphe [2.4] les évoquera.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice *prendre*

Prendre est tour à tour utilisé pour son sens de *voler*, pour celui *d'appréhender* et *d'attraper*. Il signifie *arracher, chercher, hériter, emprunter*, etc. Plusieurs paragraphes s'attèleront à établir la proximité sémantique entre *prendre* et ces verbes qui sont de la même famille sémantique que lui. Annonçons déjà que l'une des fonctions du verbe de base *prendre* est de suppléer des verbes de manipulation spécifiques.

3. Présentation générale des verbes de manipulation

Il est difficile de circonscrire avec précision le champ des verbes de manipulation. Cet ensemble renferme des verbes dont le sémantisme et la syntaxe sont similaires à ceux des verbes locatifs. Régulièrement, verbes de transfert et verbes de manipulation sont amalgamés et le tout est finalement étudié en tant que verbes de mouvement. Face à cette complexité, assigner une famille sémantique à ces unités du lexique revient à valoriser un ensemble de leurs propriétés au détriment de certaines autres. Guillet et *al.* (1992:2) se heurtent à la même difficulté de classification des verbes que nous considérons dans cette étude comme verbes de manipulation ; à la suite de Noyau (2005a, 2008), et Viberg (2010).

Cherchant à objectiver une intuition sémantique de lieu en lui faisant correspondre les propriétés de forme, Guillet et *al.* (1992 :2), se référant à la grammaire traditionnelle, pensent que le choix de la préposition suffit à faire de *mettre, accrocher, poser, appuyer, enlever* et *sortir* des verbes locatifs. Les deux grammairiens proposent les exemples ci-après et amorcent une réflexion centrée sur le régime des mots en italique dans une visée taxonomique:

Max a *mis* la lettre dans le casier.

Max a *accroché* le sac à ce clou.

Max *appuyé* l'échelle contre le mur.

Max a *enlevé* la nappe de la table.

Max a *sorti* le meuble de la fenêtre.

Viberg (2010) quant à lui préfère ranger tous ces verbes sous l'étiquette commune de *verbe de possession*. Toutefois, il n'occulte pas leurs propriétés de verbe de mouvement ou de déplacement d'objet. Il déclare à ce sujet que:

In (3), *ta* is constructed as induced motion verb (Literally : Reine took up the pen out o (ur) the bag : V+ Directional particle + Object+PPsource). This is reason why French uses a directional verb in accordance with being a satellite-framed language (Talmy 2000)

A la suite de ces précisions, les verbes de manipulation seront étudiés quel que soit leur famille sémantique. Cette démarche n'est pas une hypothèque de leur caractère polysémique. Justement, la polysémie de *prendre* balise le choix des verbes qui seront décrits. Cependant, il est nécessaire d'établir une différence entre les verbes de manipulation d'objets et les verbes de placement d'objets. D'un côté, nous regroupons donc tous les verbes dont *prendre* est le parasyonyme, ce sont les verbes de manipulation d'objets et de l'autre, nous nous concentrons plus tard, sur les verbes dont le schéma actanciel est similaire à *mettre*, ce sont les verbes de placement d'objets. Au-delà de cette précaution méthodologique, les deux familles sont souvent confondues. Nous nous autorisons de fait à traiter de quelques verbes de placement d'objets qui sont concurrents de *prendre*.

Cette organisation à l'avantage d'étudier un maximum de verbes, tout en valorisant les propriétés complexes des verbes de manipulation. Surtout, le rôle de *prendre* et de *mettre* dans le lexique des collégiens pourra être mieux connu. Avant cette étape, il est nécessaire de détailler les verbes dont usent les apprenants pour mettre en mot le procès de <saisir>, <s'emparer d>'un objet, appartenant à la famille des verbes de manipulation.

3.1. Les verbes de manipulation dans les lectes des apprenants

Vingt-neuf verbes de manipulation différents ont été répertoriés dans l'enquête. Après avoir observé leur usage chez les apprenants, nous en concluons qu'ils s'en servent afin de décrire des actions réalisées à partir d'un <instrument>, très souvent la main, lequel permet de<saisir> un objet <concret>, se trouvant dans un lieu et pouvant être déplacé vers un autre lieu. Le locatif est parfois intrinsèquement lié au verbe. Il arrive donc qu'il ne soit pas exprimé par un syntagme prépositionnel. Le processus de déplacement est également plus caractéristique d'un groupe de verbes de manipulation qu'un autre. Voilà pourquoi nous avons trouvé pratique de consacrer tout un chapitre au verbe *mettre*, étudié en même temps que *poser*, *enlever*, *jeter*, etc.

Nous proposons tous les verbes de la liste de ce domaine sémantique. Les verbes sont classés par ordre alphabétique.

Déranger	Forcer	Remettre
Afficher	Gâter	Rencontrer
Arranger	Lâcher	Retenir
Caresser	Laisser	Trouver
Chercher	Mêler	Utiliser
Cogner	Ôter	
Couper	Ouvrir	
Cueillir	Percer	
Débarrasser	Perdre	
Décrocher	Prendre	
Dépanner	Ramasser	
Eteindre	Rechercher	

Tableau: [5.6]: liste des verbes de manipulation

Les verbes du tableau [5.6] sont en partie issus des productions langagières ci-dessous :

2b.NAT:le téléphone sonnait <ma> [//] mon père ne voulait pas *décrocher*.

2c.CHI:moi j'ai dit que <mieux> [///] vaut mieux que je me *débarrasse* de ça.

2d.SP01:si vous *utilisez* toujours les capotes.

2 e. FOK:+ " vient me *cueillir* les mangues.

2f. CHI: elle *lâcha* le gâteau (.) puis cria un [//] au secoure au secoure !

2g. NAT: la nuit il pleut sur moi tu n'as même pas pitié de moi <pour *m'ouvrir*> [///] pour que tu me fasses dormir.

2h. PAT: que <mon> [/] <mon cama (rade)> [///] <mon> [/] mon ami a *perdu* a perdu vingt-cinq mille francs.

2i. SUZ: j'étais vraiment déçu je savais pas <où> [/] où *essayer* mes larmes

Nous avons opté pour les occurrences qui décrivaient clairement la manipulation. Il existe des emplois pour lesquels la manipulation est ambiguë. [2j-k] en est un aperçu :

2j.SAM:+ " *laisse* il faut donner tous tes péchés à Dieu.

2k.ESS: si moi je découvre quelque chose comme ça là je vais *gâter* d'abord avant que ma mère même va venir arranger.

Qu'ils soient d'usage ambigu ou pas, c'est le sens de départ qui a gouverné l'inscription de ces verbes dans la liste. A partir de là, nous avons abouti à la conclusion suivante : les verbes de manipulation sont moins nombreux que les verbes de transfert. Avec trente-trois items, le lexique des verbes de transfert est légèrement plus riche que celui des manipulations qui en compte vingt-neuf. Ce faible écart fait sens et légitime les résultats de l'enquête. Les verbes de manipulation et ceux de transfert appartiennent au même découpage du monde, d'où leur fonctionnement presque similaire. Ensemble, ils sont étiquetés par Viberg (2010): *verbe de possession* et indifférenciés par le LVF (1997) qui les appelle *datif*. En revanche, la nuance de fréquence en faveur des verbes de transfert peut être due à la récurrence d'un certain nombre de thèmes dans les récits. En effet, les apprenants ont principalement eu recours aux verbes de transfert afin de mettre en mots les procès décrivant les opérations financières. Nombre de leurs récits porte sur l'argent, exemple : *donner l'argent, payer un vélo, acheter un téléphone, vendre les bonbons*, etc. Mais globalement, les verbes de transfert, tout comme les verbes de manipulation, dénotent une opération concrète ou figurée de transfert entre deux actants. Parmi les soixante verbes les plus fréquents de ce corpus, neuf verbes de manipulation figurent aux côtés de six verbes de transfert. Ces chiffres mettent en relief la proximité entre les deux familles de verbes dont la distance fréquentielle est ténue.

Les résultats auxquels nous aboutissons suggèrent d'autres informations. *Les verbes de possession* sont des lexèmes dont les élèves ont nécessairement besoin au quotidien. A titre comparatif, les verbes psychologiques et les verbes de perception sont sous-représentés au sein des 60 items lexicaux les plus fréquents. En effet, les verbes de manipulation, tout comme les verbes de transfert décrivent des actions <concrètes>, contrairement aux verbes de cognition qui décrivent plutôt des opérations abstraites, et demandent peut-être un effort supplémentaire dans leur conceptualisation. Fort de ces chiffres, l'affirmation de Viberg (2010) prend tout son sens. Pour rappel, il affirmait que les verbes de manipulation sont les verbes les plus basiques du lexique d'un apprenant, entendons par là, ceux sur lesquels il s'appuie aux premiers moments de l'apprentissage. Nous nous proposons d'étudier dans le détail, la fréquence des verbes de cette famille sémantique, afin de cibler les items les plus utiles pour les apprenants.

3.2. Fréquence détaillée des verbes de manipulation

Le présent paragraphe s'ouvre par une sélection de 7 verbes de manipulation d'objets repérés parmi les soixante plus fréquents de tout le corpus. Les chiffres qui précéderont les items verbaux marquent leur rang :

Rang	verbes	Occ.totale	4 ^{ème} /3 ^{ème}	6 ^{ème} /5 ^{ème}
5	Prendre	97	77	20
12	Mettre	52	44	8
15	Trouver	48	43	5
18	chercher	42	41	1
41	Arranger	13	12	1
53	Rencontrer	11	6	5
54	Déranger	10	8	2

Tableau:[5.7] : les verbes de manipulation les plus fréquents du corpus

Trouver est parmi les verbes les plus employés par les apprenants camerounais de l'enquête. C'est le 15^{ème} verbe le plus utilisé du lexique. Des prédicats de mouvement comme *venir* et *passer* le surpassent par leur fréquence. On pourrait y ajouter *mettre* qui est de la même famille sémantique que lui. Les élèves ont eu besoin de *trouver* quarante-huit fois. En 4^{ème} et 3^{ème}, il apparaît quarante-trois fois contre cinq fois en 6^{ème} et 5^{ème}. La forte sollicitation de *trouver* dans le lexique des jeunes peut paraître étonnante. Pour cause, son antonyme *perdre* n'est répertorié que quatre fois. *Arranger* quant à lui arrive loin derrière *trouver* puisqu'il n'est utilisé que treize fois. Il est mis en mots une fois dans le cycle d'observation, beaucoup moins que *rencontrer*, onze occurrences au total et utilisées cinq fois en 6^{ème} et 5^{ème}. Dans la même liste, *déranger*, un antonyme d'*arranger* est deux fois moins fréquent que lui. Il apparaît dix fois dans le corpus dont deux fois dans le cycle d'observation.

Comme *prendre*, *chercher* est un verbe de manipulation. Tous deux sont des verbes essentiels aux premiers moments d'apprentissage. Dans les lectures des apprenants, les deux lexèmes sont fréquemment sollicités. Sa comparaison avec *prendre* vise à souligner que malgré sa récurrence dans le corpus, il est moins fréquent que *prendre*. En effet, lorsque le locuteur utilise *chercher* en tant que verbe de manipulation, *prendre* est son verbe prototypique. Selon la visée communicative de l'apprenant, le locuteur a le choix entre l'un ou l'autre lexème. Les 4^e et les 3^e se sont servis de *chercher* quarante une fois. Les 6^{ème} et les 5^{ème} en ont eu besoin une fois. Pour les deux cycles, FREQ relève quarante-deux fois occurrences de ce verbe au collège. *Chercher* et les autres verbes de manipulation déjà évoqués servent en dehors de ce domaine

La fréquence n'étant pas suffisante pour avoir une connaissance objective de l'utilisation des verbes en L2, nous étudierons ces verbes à partir de leur cadre de rôles, du contexte et de la visée communicative du locuteur. Cet objectif est réalisé dès le prochain paragraphe en commençant par le verbe *trouver*.

3.3. Description des sous-domaines exprimés par les verbes de manipulation

A partir de la description des sous-domaines exprimés par les verbes de manipulation d'objets, nous soulignons le risque qui existe à confiner des verbes dans des familles sémantiques, alors que la caractéristique de cette classe de mots est d'être polysémique et polyvalente. Nous en avons une illustration avec *trouver* qui est le premier verbe à faire l'objet d'une étude détaillée.

Trouver

Trouver est utilisé quarante-huit fois dans le corpus. Il est polysémique et cette propriété justifie sa forte fréquence. Car, il se déploie dans son environnement distributionnel à la fois comme un verbe de manipulation d'objets et comme un verbe de cognition. En [3a] *trouver* est un verbe de manipulation. Les occurrences qui servent d'illustration sont obtenues d'une même locutrice:

3a. CHI: en s'en allant donc il a : *trouvé* : <un > [/] un lièvre qui était mort il l'a aussi pris.

CHI: il a *trouvé* un chimpanzé (..) comme gibier il a tué et il a aussi pris.

CHI: ma chérie j'ai *trouvé* un trésor

CHI utilise *trouver* et *prendre* en une situation de coréférence. Cela signifie que les deux lexèmes partagent non seulement les mêmes cadres de rôles, mais surtout, ils participent à décrire un même macro-process, celui de la manipulation des objets dans un même domaine de référence. En effet, CHI construit *trouver* avec des N₁ concrets que nous rappelons, à savoir : un lièvre, gibier et trésor.

Pour continuer, le même verbe emprunte un sens autre dans le même corpus. Cette fois, il est mis en énoncé non plus exclusivement avec des noms, mais avec des adjectifs ou des subordonnées introduites par *que*. Pour s'en rassurer, [3b] illustre des énoncés obtenus auprès de trois collégiennes qui jugent les rapports entre élèves et enseignants.

(3b).MEL: je *trouve* que ce n'est pas normal qu'une fille sorte même d'abord avec son professeur.

MEL: et moi je *trouve* simplement que ce n'est pas normal ce qu'elles font.

ESA: moi je *trouve* que <c'est> [//] ça peut être normal qu'un professeur sorte avec <sa> [//] avec son élève.

MEL: je /avais dit que ce garçon n'est vraiment pas sympa et je ne le *trouve* pas honnête.

CLE: <je trouve que la femme doit être soumise à son mari> [/] je trouve.

Alors qu'en [3a] la tâche langagière sollicitée dans laquelle est mis en discours le verbe *trouver* est un récit, en [3b], les trois apprenantes que sont MEL, ESA et CLE discutent en groupe. En effet, elles argumentent et l'exercice d'argumentation nécessite que soient sollicités les verbes de cognition. De plus, il faut souligner la récurrence de «*trouver que*», construit sur le modèle de «*penser que*», «*croire que*», «*savoir que*» qui permet de conclure que les interlocutrices livrent à leurs pairs le contenu de leur pensée.

Pour être complet, *trouver* est utilisé avec le sens de <*surprendre* ou *rencontrer* une personne>. Deux énoncés le matérialisent. Le second énoncé est une glose du premier dont le but de prouver la possible synonymie entre les deux verbes.

3c.COP: quand je monte je pars le *trouver*. Le bon monsieur était en train d'embrasser une autre.

3c'.COP: je l'ai *surpris* en train d'embrasser une autre.

Sans aller plus loin, nous retiendrons que *trouver* est selon la visée communicative du locuteur, soit un verbe de cognition comme en [3b], soit un verbe de manipulation d'objets, comme en [3a]. Les occurrences du verbe *trouver* sont aussi commentées dans le chapitre consacré au verbe savoir. Rappelons déjà que la problématique dans l'utilisation de ce verbe n'est pas celle du degré de significativité du prédicat. A ce sujet, même dans le français central, *trouver* est utilisé aussi bien pour sa capacité à décrire l'activité de cognition que celle de la manipulation des objets. En réalité, l'intérêt porte davantage sur le champ de la didactique du FLS. Il faudrait s'interroger sur les méthodes efficaces à mettre en œuvre pour favoriser la capacité des jeunes à utiliser correctement des verbes polysémiques comme *trouver*, dans l'attente des verbes spécifiques, si nécessaire. Cela signifie qu'il faut dégager du lexique, des verbes autres que *donner*, *prendre* et *faire*, des verbes polysémiques, pour que les jeunes soient capables de participer à la mise en mots des procès en s'appuyant sur le contexte, i.e. en gérant aussi bien l'explicite que l'implicite dans le but de faire signifier efficacement l'unité du discours rappelé de la mémoire lexicale. C'est donc à dessein que nous insistons aussi sur le rôle de *laisser*.

Laisser

Laisser est classé 27^{ème} sur 60 pour l'ensemble du lexique. Dans la seule famille des verbes de manipulation, il est repéré dix-neuf fois au cycle d'orientation et deux fois au cycle d'observation.

Le large spectre de ce verbe est justifié. La position de *laisser* explique que, plus un verbe est polysémique, plus il est une solution à l'apprentissage de l'expression. A lui tout seul, *laisser* est utilisé par les apprenants pour les sens de: *lâcher*, *abandonner*, *donner*, *brader*, *vendre*, *quitter*, *oublier*, *confier*, *permettre de*, etc. Le LVF (1997) lui réserve vingt-quatre entrées. Nombre de verbes

dont il est l'opérateur sont soit absents, soit sous-représentés dans les productions langagières des jeunes. Par exemple, *abandonner* n'est utilisé que trois fois dont deux en 3^{ème} et une fois en 5^{ème}. Lui et *laisser* sont équivalents en [4a-a']:

4a'.EF1:< même le> [/] même le lycée on *laisse* l'école on *laisse*.

4a'.EF1': même le lycée on *abandonne*, l'école on *abandonne*.

Les synonymes de *laisser* sont tous peu représentés dans le corpus. Le trait sémantique privilégié par les jeunes est celui de < se séparer> de N₁. A cet effet, lorsque nous observons les trois occurrences d'*abandonner* dans tout le corpus, nous notons que lui et *laisser* sont quelquefois utilisés pour les mêmes situations linguistiques et les deux verbes sont par conséquent souvent mis en énoncés avec le même sens. Pour nous en rassurer, nous proposons de rapprocher Le N₁ école et le N₁ cours moyen deux

4b.EF1:< même le> [/] même le lycée on *laisse* l'école on *laisse*.

4c.SP2: les gars ont *abandonné* au cours moyen

Les N₁ qui sont utilisés similairement pour *laisser* et *abandonner* sont: lycée, école et cours moyens deux. Ils ont ensemble une fonction locative, car il représente conceptuellement l'institution scolaire. Le choix de *laisser* peut donc être justifié au vu des verbes candidats à la description de ce seul procès. Ainsi, les jeunes peuvent-ils utilisés en plus d'*abandonner* ou de *laisser*, *partir de l'école*, *quitter l'école*, *renoncer à l'école*, et plus encore. L'avantage de *laisser* est qu'il peut être à la fois utilisé comme un verbe de déplacement, du moment où il marque l'éloignement de la cible par rapport à un site et comme un verbe de manipulation, puisque l'actant se <dessaisit> d'un objet tenu. Dans cette représentation, il recouvre le sens d'un verbe comme *lâcher*, (*lâcher l'école* ou même *se libérer de l'école*), verbe listé une seule fois. Nous le rappelons en [2f]

2f. CHI: elle *lâcha* le gâteau.

Le sens de *lâcher* est orthonomique pour le procès de manipulation d'objets, lorsqu'il est construit avec un N₁ <concret>. Cependant, cela dépend de l'intention de dire, de la visée communicative du locuteur. Car, *lâcher un gâteau*, *lâcher une ceinture*, *lâcher une bête*, en plus de matérialiser des cadres de rôles similaires, appartiennent à un même découpage du monde, celui de la manipulation des objets. Ces subtiles nuances sémantiques, trop couteuses cognitivement pour un apprenant de L2 devraient justifier la préférence d'un verbe usuel, plus extensible sémantiquement comme *laisser*, dont le but serait de rendre saillant le processus de <laisser aller>.

Quant à *brader*, il est invisible dans les lectures des apprenants. Peut-être est-il trop spécifique pour eux, alors même qu'il appartient à un champ sémantique dense et dominé par: *payer*, *acheter* et

vendre. *Confier*, un autre verbe spécifique, est absent du répertoire dressé grâce à la requête *FREQ*. Les jeunes lui préfèrent *laisser* dans les énoncés comme ceux ci-après là où [4d'] prouve la commutation entre *laisser* et *confier* :

4d.ROM:Le père m'a *laissé* avec soixante milles (.) pour la maison.

4d'.ROM: Le père m'*a confié* soixante milles pour la maison.

En [4d], *laisser* est un verbe de *transfert*. Il décrit une transaction financière entre un père et un fils. En [4 e], *laisser* décrit aussi une transaction dans la même situation linguistique, i.e. la famille. [4 e] vise à clarifier cette équivalence:

4 e. NAT: nous sommes restés à la maison il n'a pas *laissé* la ration.

Dans l'écologie linguistique de l'enquête, la ration représente la somme d'argent que le chef de famille consacre journalièrement ou mensuellement à la popote. *Laisser* la ration est souvent concurrencé par *donner* la ration. Mais dans le corpus, nous avons uniquement *rationner*. [4f-g] est une matérialisation du phénomène pour l'écologie linguistique de l'enquête :

4f.MOT: <tu> [/] tu *rationnes* tu dis à la femme.

4. g. NAT: je n'ai même pas encore *rationné* !

Laisser la ration et *rationner* sont donc deux verbes de transfert synonymes réservés au cadre de la famille, comme nous l'avons déjà signalé.

Quelquefois, *laisser* retrouve un sens permissif et supplée *permettre*, ainsi que l'utilise ESS, puis INE deux élèves étudiant dans un collège situé à Ahala, plus précisément à Yaoundé 5ème :

4h.ESS:Tu vas *laisser* ta mère pleurer tous les soirs souffrir se battre pour que vous mang(i)er?

4h'ESS': Tu vas *permettre* que ta mère pleure tous les soirs?

4i. INE: Moi je pense que peut être là la femme doit être soumise mais c'est pas parce qu'elle elle est soumise qu'elle doit aussi *se laisser* marcher sur les pieds.

Nous avons obtenu deux occurrences de *permettre* qui n'est d'ailleurs pas un verbe de manipulation d'objets, de même que l'utilisation qui est faite de *laisser* en [4h] et [4i] par les enquêtés s'alignent sur celle des locuteurs natifs du français.

Enfin, la fréquence élevée de *laisser* est causée par l'usage fonctionnel qu'en font les adolescents. Dans plusieurs énoncés, il est une interjection:

(4j.) .SP2:est-ce que ça les lep* [=! rire]?

*laisser

SP2:ça les *laisse* [=! rire]?

SP2:ça les *laisse* mon frère?

SP2:ça les *laisse* type?

SP3:dis donc dis donc *laissez* ça (..).

SP3:*laisse* ça.

SP3 : *laissez* ça.

Laissez est non référentiel, il ne renvoie à rien. Il est une interjection, un phrasème utilisé par les jeunes garçons. Il est surtout une interjection ou du moins joue le même rôle que l'expression française: *cause toujours*. *Laisser* s'emploie alors pour marquer son indifférence à l'égard des propos de son interlocuteur. Cette utilisation de *laisser* est illustrative des jeunes pubères, particulièrement des garçons, qui partagent un lexique commun, dans le besoin de s'identifier au groupe auquel ils veulent s'intégrer. Au-delà de cette identité linguistique, ils partagent les mêmes codes vestimentaires et les mêmes gestes. Les jeunes de qui sont obtenus les matériaux de [4h] ont été enregistrés pendant une semaine, au départ sans leur accord, à Ngoa Ekellé (mairie de Yaoundé 4), après un match de football. Ils se sont démarqués des autres enquêtés par un recours plus prononcé aux verbes du camfranglais, par des tours de paroles rapides, marqués par des énoncés courts, syntaxiquement elliptiques de certaines parties du discours. Mais cela avait l'avantage de dynamiser la conversation, comme le confirme [4h] qui est la suite des présentations de *laisser*:

(4h) SP2:ça les *laisse* type?

SP3:dis donc dis donc *laissez* ça (..).

. SP3:*laisse* ça.

Rencontrer est tout aussi fréquent que *laisser*. Pour autant, il n'est pas une interjection. Il sous-catégorise davantage des cadres de rôles animés que des non-animés. Pour être précis, *rencontrer* est très souvent conceptualisé avec des <objets concrets>. Tout comme *laisser* et *trouver*, la fréquence de *rencontrer* est associée à une analyse qualitative.

Rencontrer

Rencontrer est le 4^{ème} verbe le plus sollicité au sein des verbes de manipulation. Il appartient à ces verbes que le linguiste classerait intuitivement comme verbes de mouvement, peut-être à cause de la saillance de son sème locatif et de l'expression régulière *aller à la rencontre de*, dans laquelle il est plutôt un nom. En plus, au niveau conceptuel, le procès de *prendre avec la main* est si vague ou même absent que le circonstant <instrument> n'est pas signifié dans son schème grammatical. Pourtant,

rencontrer, l'un des synonymes de *trouver*, est présenté comme suit par le LVF (1997): «= rencontrer 01, classe générique: saisir, serrer, posséder, sémantico-syntaxique: humain ou animal propre, construction-syntaxique: b, sous-type:1=S1b.1»

Le LVF (1997) traite *rencontrer* comme un verbe de possession. On peut aussi y isoler les traits <saisir> et <serrer> qui forment son sémantème. Avec onze occurrences, *rencontrer* est l'un des rares verbes dont la fréquence est presque égale dans les deux cycles. En effet, il est utilisé 6 fois en 4^{ème} - 3^{ème} et 5 fois en 6^{ème} - 5^{ème}. Une explication objective peut être proposée à cet équilibre fréquentiel. Comme on va le faire observer, tous les usages de *rencontrer* apparaissent dans les récits et mettent en scène des animaux fabuleux. Exemple:

5a.CHI: et il a *rencontré* une ligne (.) interminable de fourmis il <a dit>

[//] (.) le boa a dit aux fourmis +"/.

5b.CHI:il était une fois (..) une petite fille partait (.) au champ elle a *rencontré* des amis (..).<d (onc) > [/] donc elle parlait avec les animaux (..) et puis (.)un jour (..) elle a *rencontré* un lion.

5c.CHI:et pendant qu'elle marchait dans la forêt <elle> [///] a trou (vé)a *rencontré*<deux boas> [/] deux boas c'est des serpents.

5d.TAT: <arrivée> [. /] arrivée à un endroit elle a *rencontré* ce vilain bandit.

La *rencontre* fait progresser les récits. Les contes africains sont structurés autour de la réunion fortuite de deux personnages, l'un, un animal mystérieux, personnifié, doué de parole et l'autre, un enfant, le héros qui croise cet actant, tantôt adjuvant, tantôt opposant et qui conduit à l'enchaînement de l'action. Ainsi, il y a eu des récits dans lesquels les locuteurs décrivaient une rencontre avec un lion, une rencontre avec deux boas, une rencontre avec une colonie de fourmis et plus encore. Les 6^{ème} et les 5^{èmes} n'ont produit que des récits, la plupart tirés de l'ouvrage au programme. Voilà pourquoi, *rencontrer* est fortement représenté dans leurs productions, du moins en comparaison aux autres verbes marqués par zéro occurrence.

Chez les adolescents, *rencontrer* est utilisé dans des énoncés qui mettent en scène des <rencontres amoureuses>, mais pas uniquement. Pour les thèmes portés sur l'amour on a écouté AUD ou ALX qui déclarent :

5. e .ALX: vous venez de vous *rencontrer* bwa@obwa@o elle te dit déjà qu'elle t'aime.

5f.ALX: <elle ne peut pas> [//] ça ne peut pas se faire quelqu'un que tu viens de *rencontrer* par hasard bla@o bla@o comme ça là tu lui dis déjà que tu l'aimes.

5g.AUD: parce que si quand la femme t'a *rencontré* tu étais sale sale elle <t'a> [/] t'a mis à la maison elle t'a hébergé.

A l'opposé de *rencontrer*, *attraper* à toutes les propriétés d'un verbe de manipulation. Tout comme lui, il est représenté dans le cycle d'observation. La fréquence d'*attraper* va être brièvement exposée après ce paragraphe, puis le verbe sera décrit afin de dégager les sous-domaines pour lesquels il est convoqué par les apprenants.

Attraper

Attraper est utilisé huit fois. Sa fréquence est matérialisée par une seule occurrence dans tout le cycle d'observation. Il est indexé sept fois en 4^e et en 3^e et une fois en 5^{ème}. Dans les deux cycles, aucun de ses usages n'est *orthonomique*. Il est utilisé avec un autre sens pour d'autres domaines sémantiques.

6a.EF4: Quand il part chez c'est pour *attraper* le belè*

*Grossesse

Pour plus de pertinence *attraper* est étudié dans la section « le verbe de base *prendre* VS les verbes spécifique se. Nous y comparons l'utilisation de trois verbes dont *prendre* est l'hypéronyme pour les apprenants de L2 de l'enquête, à savoir, *prendre*, *arrêter* et *attraper*. Pour le même souci de cohésion, nous traitons légèrement le verbe *arranger*, contrairement à *déranger*.

Arranger-déranger

Arranger, *déranger* et *trouver* sont identiquement traités par les apprenants de L2 de l'enquête. Les antonymes *arranger* et *déranger* sont à la fois des verbes de cognition et des verbes de manipulation d'objets. Cependant, avec *déranger*, cette affirmation et celle qui suit seront nuancées. Avec un N₁ < abstrait >, ils sont des verbes de cognition, avec N₁ < concret >, ils sont des verbes de manipulation d'objets. Nous n'insisterons pas sur l'utilisation de ces deux verbes au risque nous répéter au moment de l'étudier avec les verbes de cognition. En effet, *arranger* mis en énoncé une seule fois comme verbe de manipulation d'objets et c'est cette occurrence que nous présentons

7a.EF3: il s'est déguisé en pauvre et il *arrangeait* les choses après un jour comme ça là il avait *arrangé* une marmite non.

Arranger décrit un procès de manipulation d'objets dans *arrangeait les choses, arrangé une marmite*. Les noms soulignés sont < concrets>. En revanche, dans les autres énoncés, il supplée *résoudre* et il est un verbe de cognition: c'est l'analyse à laquelle nous nous livrerons au chapitre réservé au verbe de base *savoir* et aux autres verbes de cognition.

Déranger est quant à lui exclusivement utilisé comme verbe d'activité. Cependant, il a fallu différencier entre <déranger quelqu'un> et <se déranger> qui ne sont pas identiques dans les lectures des jeunes de l'enquête. [7b-c] sont une illustration de la manière dont quelques élèves mettent en énoncés *déranger* :

7b.JBR: +" pour l'instant <elle> [/] elle *dérangeait* nous tous on disait que elle *dérangeait* elle *faisait un désordre*.

7c.SAM: on était à Ekoumdoum on arrive alors dans un quartier il y avait alors un manguier comme on aimait toujours *déranger le père* là.

En [7b], JBR procède à une reformulation explicative, de forme analytique qui établit une équivalence contextuelle entre *déranger* et *faire un désordre*. Cependant, en [7b] l'inférence pragmatique nous conduit à déclarer que *déranger le père* est l'équivalent contextuel de *provoquer le père*. Le locuteur narre une histoire qui se déroule à Ekoumdoum, un petit village en phase de devenir un quartier, situé dans la zone de Yaoundé 4^{ème}. Pour faire rire ses camarades et se donner des allures de garçon rebelle, il insiste sur le fait que lui et ses amis avaient pour habitude de < provoquer, titiller> le propriétaire d'un manguier en chapardant quelques fruits de l'arbre. Cela explique pourquoi sur la base du contexte et de l'ensemble du récit, souvent appelé «l'énoncé préalable» par Klein (1989: 77), *déranger* en [7b] signifie contextuellement <provoquer ou titiller quelqu'un>. Ce sens est nuancé en [7c-d] là où *déranger* devient un verbe pronominal

7c.PAT: donc c'est pour ça que je voulais dire mes camarades quand on vous accuse de vol il ne faut pas *vous déranger*.

7d. +" est-ce moi je vous ai déjà dit que mon teint me *dérangeait* ou bien que ma laideur *me dérangerait*?

[7c-d] peuvent être glosés par «se gêner» ainsi que le précise les tests [7c'-d']

7c'.PAT: il ne faut pas *se gêner*

7d':+" est-ce moi je vous ai déjà dit que mon teint *me gênait* ou bien que ma laideur *me gênait*?

L'utilisation de [7c-d] peut être mieux comprise après précision du contexte. Par exemple en [7d], CHI est une adolescente en conflit ouvert avec son enseignante de français. Elle déclare qu'après

les remarques de celle-ci sur ses « formes » et sur sa « laideur », elle lui rétorque que ces aspects de son physique ne la « dérangent pas ».

Nous nous proposons désormais de nous étendre sur les lexèmes dont les usages concurrencent avec ceux de *prendre*. Nous débutons par *arracher*, puis suivront *voler* et *chercher*. Ces articulations participent, comme les précédentes, à établir un lien entre la fréquence des verbes de manipulation qu'il faut continuer à présenter et leurs rôles chez les jeunes. *Arrêter* est dans cette approche, un verbe de manipulation dont la fréquence et le rôle sont éclairés par son rapprochement insistant avec *prendre*.

Arracher

Le LVF (1997) propose onze entrées du verbe *arracher*. Seules deux de ces entrées correspondent aux emplois des enquêtés. La première entrée est celle où le LVF (1997) glose *arracher*, soit par *prendre*, soit par *enlever*. La seconde est celle où *arracher* signifie *prendre de force*. Dans le premier cas, *arracher* est un ablatif, selon le terme même du LVF (1997). Dans le second cas, le LVF (1997) indique qu'*arracher* relève du domaine du droit. Le point commun entre les deux entrées est qu'*arracher* correspond au schème: < *prendre quelque chose à quelqu'un de force* ≥. La commutation de [7a'] renforce cette explication:

7a.EF1: pourquoi tu arraches notre fer? 7b'EF1: pourquoi tu prends notre fer?

Prendre est donc l'opérateur d'*arracher* dans le français central. Il en est le prototype. L'équivalence de la table [2] qui va être proposée légitimera en partie l'affirmation ci-contre.

Noyau (2008) ne classe pas *arracher* parmi les verbes fréquents du français fondamental. Elle ne le liste pas non plus parmi les verbes de tête dans le domaine sémantique de manipulation (Noyau, 2005). Cette absence est justifiée car même dans notre corpus, *arracher* n'apparaît que 3 fois. Cependant, il n'est utilisé par aucun élève du cycle d'orientation. Dans le cycle d'observation, il n'apparaît pas en cinquième. En sixième, seul un élève l'emploie. Les trois occurrences du verbe *arracher* ont été obtenues auprès de EF1. Nous pouvons explorer plus en détail le profil de ce locuteur.

Il appartient à un groupe de pré-adolescents du quartier acacia, situé à Biyem Assi, une mairie de Yaoundé 4ème. Ces enfants sont certes scolarisés, mais ils partagent cette activité de scolarisation avec celle de la collecte des métaux qu'ils revendent en fin de semaine. Ils sont donc souvent victimes d'abus des adultes qui s'accaparent le produit de leur collecte. *Arracher* est par conséquent dans cette écologie, l'un des verbes qui meublent leur discours d'enfants-travailleurs.

Pour le reste, après observation des productions langagières, *arracher* est supplanté par *prendre*. Les énonciateurs emploient davantage *prendre* pour une économie de sens. Ils le privilégient du fait de son caractère générique au détriment d'*arracher*. *Prendre* est neutre et *arracher* plus spécifique à des situations contextuelles.

Cette analyse peut être nuancée au regard du suremploi de *voler*. *Voler* est récurrent dans le discours des narrateurs, alors qu'il est plus précis que *prendre* qui le remplace dans nombre de récits. Ce point est approfondi dans la foulée et sera repris plus loin, pour souligner la différence entre verbe de base et verbe spécifique puisqu'il est représentatif du phénomène. Cet intérêt pour *voler* est en plus marqué par sa forte fréquence dans notre corpus.

Voler

Voler est un verbe de transfert. Il est analysé ici parce que les apprenants le lient régulièrement au verbe *prendre*. *Arracher* et *voler* présentent des similarités en langue. Comme *arracher*, le LVF (1997) indique que *voler* est *ablatif*. Dans cette entrée, Dubois et al. (1997) le codent par [abda], désormais verbe ablatif. Les linguistes expliquent le sens de *voler* par un schème correspondant à: < enlever quelque chose à quelqu'un par le vol >. Comme pour *arracher*, la quatrième entrée de *voler* dans le LVF (1997) indique *prendre* comme verbe opérateur. La proximité sémantique entre *voler* et *arracher* explique pourquoi les apprenants en font un usage similaire dans le discours. [8a] reprend ce procédé:

8a. FOK: <le gars> [/] le gars-là vole encore l'argent il prend l'argent il prend l'argent.

Contrairement à *arracher*, *voler* est fréquent dans le corpus. Avec CLAN, trente-six occurrences de *voler* ont été identifiées dans les fichiers .cha. Cette fréquence est largement en dessous des cent deux d'occurrences de *prendre* dans l'ensemble du corpus. A partir de la requête *FREQ*, on sait qu'en 6^{ème} et 5^{ème}, *voler* est utilisé deux fois à l'infinitif et quatre fois à l'indicatif. Dans le cycle d'observation, nous avons donc au total six occurrences de ce verbe.

Pour le même cycle, *prendre* est utilisé vingt fois: dix-huit fois au passé composé, une fois à l'infinitif, une fois au présent de l'indicatif. Dans le cycle supérieur, *prendre* est répertorié grâce à *FREQ* soixante-dix-sept fois. Soient trente et un lemmes de l'indicatif, dix-sept lemmes de l'infinitif et vingt-neuf lemmes du passé composé. Cette fréquence de *prendre* est supérieure à celle de *voler* dans le cycle d'orientation.

Pour la 4^{ème} et la 3^{ème}, une recherche à partir de *FREQ* dévoile vingt-neuf occurrences de *voler*. Ces données chiffrées impliquent ce qui suit:

Voler est plus fréquent qu'*arracher* mais moins sollicité que *prendre*. *Prendre* est le verbe vedette dans les cycles d'observation et d'orientation.

Ces chiffres sont généraux. Ils le sont comparativement à ceux du tableau [4.8] à venir par exemple, là où nous analysons les emplois couplés de (prendre-voler). Les présents résultats ont tout de même un avantage. Ils confirment que certains verbes spécifiques sont sous-employés au collège, quel que soit le cycle. En revanche, l'âge des apprenants et leur origine sociale modeste provoquent des conflits qui banalisent l'usage d'un verbe spécifique comme *voler*.

L'objectif de ce chapitre étant de comprendre l'apport de *prendre* chez les acquérants du français, l'examen de son rôle porte pour la suite sur son statut de verbe substitut.

4. Le verbe de base *prendre* comme substitut de manipulation

Prendre est le substitut de certains verbes spécifiques. Son usage est similaire à celui d'un verbe vicair. Cela signifie qu'il reprend au sein d'un même énoncé, le contenu notionnel d'un prédicat précédemment mis en mot. Cette fonction est traditionnellement dévolue à *faire*. La grammaire scolaire lui attribue pour cela l'étiquette de pro-verbe. Pour l'acquisition, *prendre* et *donner* jouent le même rôle. Ils sont des verbes de base. Ensemble, ils remplacent des verbes plus précis. En général, lorsque les apprenants reprennent un événement au moyen de *prendre*, l'objectif est de l'anaphoriser. Du moins, ce constat est vérifié avec *voler*.

Prendre substitut de voler

Le premier cadre d'analyse est l'énoncé. On y décrit la proximité sémantique entre *prendre* et un autre verbe, ici *voler*. Ce cadre est élargi par la suite. Il passe de l'énoncé à l'ensemble du texte oral.

[6a ci-dessous est un matériau extrait de l'enregistrement R4U-Foko. Là, l'adolescent emploie *voler* 1 fois et *prendre* 2 fois. La répétition de *prendre* marque une insistance.

9a. FOK: <le gars> [/] le gars-là vole encore l'argent il prend l'argent il prend l'argent.

En [9a], *prendre* et *voler* sont des équivalents sémantiques. Dans cet énoncé, *voler* est spécifique et *prendre* un verbe de base. Par le statut de *prendre*, le collégien anaphorise un procès déjà encodé au moyen de *voler*. On observe cette pratique dans le cadre de l'énoncé, mais aussi tout le long du texte que produit FOK. [9b] donne les quatre premières lignes du récit.

(6b.) FOK: il y avait un gars à l'église qui volait l'argent tous les jours et l'argent des offrandes.

FOK: quand il venait comme ça il dit que +//.

FOK: dès qu'il prend le panier il dit que +"/.

FOK: +" merci seigneur je prends je veux encore deux cent millions.

FOK construit son récit autour d'une action de vol. Il met en scène un servent de messe qui distrait la quête dominicale. Dans le premier, troisième et quatrième énoncé, ce servent effectue les procès encodés au moyen de *voler* et *prendre*. Au fur et à mesure que FOK déroule son histoire, il alterne l'usage des deux verbes. Cette commutation renforce l'hypothèse d'une proximité sémantique entre les lexèmes.

Comme FOK, PAT et BRI structurent leurs énoncés autour de ces deux verbes. La reproduction de leurs échanges renforce l'équivalence contextuelle entre *voler* et *prendre*:

(6c)PAT: c'est Stéphane qui l'a envoyé d'aller *prendre* il dit que c'est moi qui l'a envoyé d'*aller prendre*.

BRI: ils ont même fait comment pour *voler* ça?

Les interlocuteurs de [6c.] partagent un même répertoire de verbes et assignent une même valeur sémantique au lexème *prendre*. Alors que le premier emploie *prendre*, le second y substitue *voler*. Les choix de *prendre* et de *voler* manifestent un processus de *synchronisation lexicale*. Empruntée à Lüdi (1994:3), la *synchronisation lexicale* est une sous opération discursive de négociation de sens visant à rendre mutuel le sens entre les interlocuteurs. Lüdi (1994) pense que l'interaction permet aux locuteurs de partager le même lexique et leur permet d'assigner aux mots une même signification. En [6d] le procédé est similaire. D4V-groupe6 est retranscrit intégralement. C'est le récit de LEA.

(6d.) LEA: après <ma> [/] mon amie a commencé à dire que +"/.

LEA: +" tu as *pris* l'argent où?

LEA: j'ai seulement dit que +"/.

LEA:+" j'étais chez ma mère.

LEA: après elle dit que +"/.

LEA:+" tu mens tu as *volé*.

LEA: elle est partie dire à plusieurs de mes amis que +"/. +" Laetitia a *volé*.

LEA, en [6d] interagit avec la salle de classe. Son récit est marqué par le choix des verbes d'action. Dans sa visée communicative, elle passe de *prendre* à *voler*. Elle se sert du voisinage de sens entre les deux verbes afin de faire comprendre à ses pairs qu'elle a été injustement accusée de *vol*. La notion de synchronisation lexicale est clef ici. LEA restitue dans le contexte discursif, les mêmes verbes que ses délateurs. Dans le contexte situationnel, ses camarades n'éprouvent aucune difficulté à saisir le sens prédiqué par ces deux verbes.

Fichiers	Voler	tokens	Prendre	Tokens
D4V-groupe6	LEA: si tu m'as vu <i>voler</i> va dire à tout le monde que j'ai <i>volé</i> .	8	LEA: +" tu as <i>pris</i> l'argent où?	1
R4U-Foko	FOK: il faisait comme ça il <i>volait</i> l'argent.	3	4a. FOK: <le gars> [/] le gars-là vole encore l'argent il <i>prend</i> l'argent il <i>prend</i> l'argent	4
R4U-Tati	CHI: +" je ne <i>volerai</i> plus jamais tes gâteaux.	1	CHI:+" petit chaperon rouge ta maman m'a envoyé de venir <i>prendre</i> < t(es)> [/] ces petits gâteaux	1
D4-U-Duo2	BRI: <ils sont partis <i>voler</i> > [<] le téléphone	8	PAT: j'ai attendu comme je savais que non c'est pas moi qui a <i>pris</i> le téléphone	15

Tableau: [5.8]: mise en équivalence sémantique entre *prendre* et *voler*

Le tableau [5.8] répertorie les rapprochements entre *prendre* et *voler*. L'identification a été faite manuellement. Sont uniquement ciblés, les fichiers dans lesquels *prendre* et *voler* sont mis en équivalence.

La première colonne liste les fichiers concernés par l'analyse. La deuxième relève les énoncés dans lesquels les locuteurs ont utilisé le verbe *voler* et le mettent en relation avec *prendre* après une reformulation. La troisième entrée signale le nombre d'occurrences du verbe *voler* dans un récit ou une discussion de groupe. Les deux dernières colonnes renvoient au verbe *prendre*. L'une d'elles rappelle que l'élève utilise *prendre* dans le sens de *voler*.

En nous appuyant sur un tel assemblage de matériaux linguistiques, collecté dans un même récit, nous déduisons que: *prendre* (le téléphone, le gâteau, le vélo, l'argent) sont équivalents dans les lectures des enquêtés à *voler* (le téléphone, le gâteau, le vélo, l'argent).

Le deuxième niveau de vérification est le contexte situationnel. Le contexte situationnel correspond au cadre immédiat, c'est-à-dire à la situation et aux circonstances dans lesquelles prend place une communication. A ce sujet, Klein (1989: 11) déclare que: « les différents mots d'un énoncé se mettent plus ou moins facilement en relation avec des énoncés du contexte situationnel ». L'espace est un aspect du contexte situationnel.

Nous concluons donc que *prendre* et *voler* sont équivalents sémantiquement lorsque, indépendamment du lieu, le contenu objectif de ce dont on parle dans une discussion, un dialogue ou un récit est tour à tour encodé au moyen des verbes *prendre* et *voler*. Que ce soit dans la salle de classe ou sur la ruelle du quartier, les locuteurs synchronisent leur lexique et se comprennent.

Le dernier outil de vérification est la fréquente apparition des deux lexèmes dans un même texte. Le tableau [4.8] montre par exemple que FOK utilise dans son récit 4 fois le verbe *voler* et 3 fois le verbe

prendre. Ces deux verbes ne sont pas des synonymes. Mais les apprenants s'en servent pour décrire le même évènement. Le phénomène que décrivons est une caractéristique de la *reformulation*.

De la même manière que fonctionne le couple (*prendre-voler*), l'étape suivante a pour but de décrire le rapprochement sémantique que les élèves effectuent entre *prendre* et *chercher*.

Prendre substitut de chercher

Comme cela a été le cas avec *voler*, les adolescents établissent une équivalence sémantique entre *prendre* et *chercher*. Les deux énoncés sont liés. Ils sont issus d'un même enregistrement.

(7a.). NAT: à quinze heures il appelle ma mère il dit à mère d'aller *prendre* l'argent.

NAT: ma mère n'avait pas le temps <elle m'a> [/] elle m'a demandée de partir au marché *chercher* l'argent

En [7a.], NAT utilise d'abord [*prendre* l'argent], puis après, [*chercher* l'argent]. L'élève considère donc que *prendre* et *chercher* sont proches sémantiquement. Cette conclusion s'inspire des analyses de Picoche (2007), sur la «reformulation». L'apprenante de L2 utilise deux verbes différents, pour décrire un même évènement. Ces verbes appartiennent à une même famille sémantique. En référence au contexte du récit et aux cadres des rôles de *prendre* ou de *chercher*, les deux verbes décrivent la manipulation d'objets. Nous avons dans un même énoncé, venant du même locuteur, d'abord, [*prendre* l'argent], puis [*chercher* l'argent]. Pour Picoche (2007:7), lorsqu'un locuteur utilise deux verbes au sens proches dans un même énoncé, c'est-à-dire lorsque l'un des verbes est substitué à l'autre, le locuteur procède à une substitution par synonymie. Seulement, prévient-elle, «les vrais synonymes, substituables les uns aux autres sans aucune différence de sens sont des oiseaux très rares. Mais de nombreux parasynonymes peuvent se substituer sans avoir fondamentalement le sens de l'énoncé. Ils peuvent le rendre plus précis ou plus vague».

Le principe de reformulation parasynonymique est retenu pour l'ensemble des exemples qui vont être proposées dans cette section. Aussi, rappelons-nous que la substitution par un synonyme ou un parasynonyme devrait être utilisés dans le dernier chapitre, pour participer à l'amélioration de l'enseignement du vocabulaire. Pour l'instant, nous sommes attentif à son rôle dans les lectures des apprenants. Par exemple, en [7b-c] la substitution de *prendre* par *chercher*, contribue-t-elle à l'accroissement du sens du procès décrit?

KEN raconte son drame familial à la classe, elle emploie le verbe *prendre* dans la proposition ci-dessous:

. 7b.KEN:la grand-mère a décidé <d'aller *prendre* sa fille> [//] &b d'aller *prendre* sa fille en mariage.

En première analyse, la phrase ci-dessus peut paraître insaisissable. KEN la reformule et remplace *prendre* par *chercher*.

7c.KEN: depuis après quelques temps deux ans trois ans mon père est revenu *chercher* ma mère.

[7b] et [7c] sont liés. Dans le premier énoncé, la [fille] qui quitte son foyer y est ramenée par la [grand-mère]. Dans la seconde proposition, cette [fille] est ramenée par son mari. En [7b], KEN traduit ce retour au moyen du verbe *prendre*. En [7c] elle se sert du verbe *chercher*.

Les indices extra-linguistiques sont un préalable à l'analyse de [7b-c]. Ils indiquent que le caractère générique du verbe *prendre* est une solution pour KEN. Au moment de formuler le procès, l'adolescente peine à trouver le verbe approprié à l'évènement conçu.

Le logiciel CLAN met à la disposition du transcripteur des codes afin de matérialiser ces hésitations. En [7b], les codes qui ont été utilisés sont [//] et &b. Le [//] traduit une reformulation sémantique. Le &b marque le bégaiement. Le chapitre méthodologique, au chapitre 2 décrit plus longuement ces codages.

En [7b], les [//] et &b symbolisent une *auto-correction* de l'apprenante. KEN décide d'encoder le procès au moyen du verbe *prendre*. Elle hésite, bégaye et réutilise ce même verbe. Elle conceptualise à nouveau son procès et emploie au final *chercher*.

L'*auto-correction* est une activité métacognitive. La métacognition réfère à la connaissance ainsi qu'au contrôle que le sujet a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. Les apprenants qui effectuent des auto-corrections donnent la preuve qu'ils contrôlent leur apprentissage de la langue. On sait que lorsque le lexique des verbes se met en place, le locuteur opte pour des verbes comme *prendre*. Ces verbes de base sont une solution provisoire ou même définitive à la lexicalisation des procès. Ils ont un contenu sémantique générique. C'est dans cette logique de *verbe à tout faire* que *prendre* supplée *arracher*.

Prendre substitut d'arracher

EF1 fait correspondre *prendre* et *arracher* en [8a]. Voici la proposition qui met en scène ce procédé.

8a. EF1: Pourquoi tu *arraches* notre fer? Maintenant il *prend* notre fer il nous emmène au garage.

Dans cet énoncé, *chercher* est plus spécifique que *prendre*. EF1 est plus expressif lorsqu'il formule le procès au moyen du verbe *chercher*. Mais comme dans les exemples antérieurs, il utilise dans son discours le lexème *prendre* et un verbe plus chargé sémantiquement.

Nous allons rappeler dans une table tous les verbes auxquels les apprenants associent sémantiquement *prendre*.

Le tableau ci-dessous est provisoire. Il résume les équivalences sémantiques entre *prendre* et 3 autres verbes du corpus évoqués plus haut.

Arracher	Prendre	Chercher	Prendre	Voler	Prendre
+		+		+	
EF1: pourquoi tu arraches notre fer?	EF1: Maintenant il <i>prend</i> notre fer	KEN: mon père est revenu chercher ma mère	KEN: la grand-mère a décidé d'aller prendre sa fille	FOK: il faisait comme ça il volait l'argent	FOK: Il prend l'argent il prend l'argent

Tableau: [5.9]: équivalence sémantique entre *prendre* et 3 verbes

Le symbole [+] et les traits ininterrompus montrent que *prendre* est utilisé en équivalence situationnelle à ces trois verbes dans les lectures des apprenants. Dans la langue en revanche, ils ne sont pas synonymes. Dans le lexique *arracher*, *voler* et *prendre* ont des sens distincts. Ce sont des actions conçues individuellement. Dans le processus d'apprentissage des verbes, *arracher*, *voler* et *chercher* ne sont pas absents du stock lexical des élèves camerounais. Les prochains paragraphes approfondissent cette constatation.

De ce qui précède, nous constatons que l'énonciateur est constamment dans l'obligation d'opérer des choix, dans la vision du monde qu'il conceptualise et parmi ses intentions, pour transmettre du sens, dans les limites des ressources que lui offre sa langue, (Pottier 2012: 21). Parmi les ressources lexicales de la classe des verbes, *prendre* occupe une place centrale chez les collégiens. Cela est désormais certain, les chiffres *supra* l'attestent. Cette conclusion paraît abstraite bien que fondée sur des chiffres, d'où la nécessité de la conforter par des exemples tirés du corpus qui vont l'enrichir par des données qualitatives. En réalité, les jeunes sélectionnent dans leur mémoire lexicale *prendre*, même s'il ne s'ajuste pas toujours à la scène perçue. Ce choix est traduit dans la formulation par des arrangements lexico-sémantiques. Le phénomène est régulier et impose plus d'attention. Selon Pottier,

la description est associée à *l'orthonymie* (Pottier, 2012:23) c'est-à-dire à la recherche du mot juste. C'est une désignation privilégiée, immédiate, dans une situation et un environnement bien déterminés.

4.1. Orthonymie - arrangement sémantique-polysémie avec le verbe *prendre*

L'*orthonymie* est la recherche du mot juste, déclare Pottier (2012:23). C'est une désignation privilégiée, immédiate, dans une situation et un environnement bien déterminés. Il pense qu' :

Il est naturel de rechercher le mot juste, l'orthonyme, lorsque cela est possible. Mais on peut procéder par approximations, ou encore faire un rapprochement volontairement plus original.

A bien lire Pottier (2012:22), tout locuteur a le droit de choisir de s'exprimer avec plus ou moins de spécificité. Dans certains récits, les apprenants sont *approximatifs* dans la mise en mot de leur procès. Des précisions s'imposent cependant quant à l'analyse des énoncés. Contrairement à Pottier (2012:22), nous ne disposons pas d'outils pour juger du caractère *volontaire* ou *involontaire* de l'emploi des verbes chez les apprenants, on va donc considérer que l'approximation sémantique renvoie au « degré d'informativité » du verbe. Nous nous limitons à décrire le verbe *prendre* en fonction de son environnement actanciel. Nous insistons éventuellement sur les cadres de rôles qu'il gouverne. Ainsi pouvons-nous conclure que le locuteur procède à une économie de ressources sémantiques au moyen du verbe *prendre*.

Ainsi en [9a-b-c]JUN, PAT et CHI sont *approximatifs* quand ils déclarent:

9a.JUN: +" non <je n'ai> [/] je n'ai pas *pris* le jeu je n'ai pas *pris* la PS +"/.

9b.PAT: il y avait une accusation de vingt-cinq mille francs et <on m'a mis> [//] et on s'est mis à m'accuser que s'est moi qui a *pris* cet argent.

9c. CHI: non c'était trop gentil que on amène le professeur < là (.) au stade on le tape après on *prend* ses dossiers <on m (et)> [/] on *jette* à la poubelle.

[9a-b] est *approximatif* car il aurait pu utiliser *voler* :

9a'.JUN: +" non <je n'ai> [/] je n'ai pas *volé* le jeu je n'ai pas *volé* la PS +"/.

9b'.PAT: il y avait une accusation de vingt-cinq mille francs et <on m'a mis> [//] et on s'est mis à m'accuser que s'est moi qui a *volé* cet argent.

Sur le plan syntactico-sémantique, la présence du locuteur est thématifiée par le pronom de la première personne *je*. JUN est l'agent de la scène qu'il décrit en [7c']. Syntactiquement, JUN juxtapose les occurrences du verbe *prendre*. Il nie le procès prédiqué par ce verbe au moyen de 3 mots grammaticaux. Il a recours 1 fois à l'adverbe «non» et deux fois à la locution adverbiale négative «ne pas». Voilà pourquoi ce procès est approximatif. *Prendre* n'est pas utilisé dans son sens de départ, il peut être glosé par *voler*.

[9c] est également approximatif car CHI peut utiliser *arracher* comme en [9c']

9c'.CHI: après on *arrache* ses dossiers <on m(et)> [/] on *jette* à la poubelle.

En [9c], le verbe *prendre* est co-occurent du verbe *jeter*. Ils sont les prédicats du même N₁, *dossier*. Dans la scène, l'agencement des entités fait de *professeur*, le patient et de CHI, l'agent. Le patient n' «offre» pas ou ne «confie pas » ses dossiers à l'agent de la scène. En tant que victime, il se les fait «prendre de force», puis les voit «jeter» à la poubelle.

Un changement de la *diathèse* verbale clarifie la structure profonde de ce procès. [9'']

9c''.Les dossiers du professeur ont été *pris*, les dossiers du professeur ont été *jetés* à la poubelle.

En [9c''] *ont été pris* et *arracher* sont équivalents. Dubois et *al.* (2002:2) rappellent de manière classique que la notion de *diathèse* est synonyme de celle de *voix*. Notre description va dans le sens de Pottier (1992:86) qui pense que la *diathèse* manifeste ces possibilités linguistiques, qui montrent l'intervention de l'énonciateur dans le cours naturel de l'évènement. Dans l'énoncé de départ, CHI opte pour le lexème et la diathèse verbale qui correspondent à sa visée communicative. Le verbe *arracher* est présent dans sa mémoire lexicale. La table [2] le rappelle. L'emploi de *prendre* rend l'énoncé de CHI moins spécifique.

Il peut arriver que *prendre* supplée un verbe absent dans le lexique mental de l'apprenant. Cette absence se traduit par une absence de l'index lexical créé par la requête *FREQ*. Cela signifie que ce verbe ne se retrouve pas parmi les 7281 items verbaux recensés par *FREQ*. Il est polysémique, ce qui favorise son usage en lieu et place des verbes spécifiques. Un ensemble de paragraphes déroulera cette opposition entre le verbe de base *prendre* et les verbes spécifiques. Le point ci-dessous en fait partie.

4.2. Le verbe de base *prendre* VS les verbes spécifiques

Grâce à la fréquence élevée de *prendre*, quatre-vingt-dix-sept occurrences, le statut de verbe de base lui est acquis. En plus, il est polysémique. Il est le verbe qui remplace les lexèmes spécifiques comme *arracher*, *voler* et *chercher*. Or les verbes dont *prendre* est le suppléant sont tout aussi

fréquents. D'où l'intérêt de reconsidérer l'hypothèse selon laquelle la carence de vocabulaire justifie le recours à *prendre*. On sait déjà que plus un verbe est fréquemment utilisé, plus il est facile de le rappeler de sa mémoire lexicale. En plus, l'usage d'un verbe comme *prendre* minore l'effort cognitif et limite les difficultés de constructions syntaxiques. Il faut y associer la fonction pragmatique au moment des interactions. Le locuteur qui préfère *prendre* à *voler* modalise son procès. La neutralité de *prendre* par rapport à *voler* ou *arracher* ménage le locuteur qui ne souhaite pas choquer son interlocuteur en affirmant: «j'ai volé un téléphone» Quelle que soit l'interprétation psycholinguistique proposée, la réalité est que *prendre* et tous les verbes de base sont un préalable à la mise en mot des procès. Que ces locuteurs soient en mesure de diversifier leur lexique ou pas, *prendre* est très souvent le premier choix. Cependant, il est utile de replonger dans les productions langagières de nos apprenants et d'éclairer les zones du lexique pour lesquelles *prendre* est plus une solution qu'une alternative. Une interrogation de la distribution de ce lexème mettra à jour l'aptitude des jeunes à user de *prendre* en lieu et place d'un verbe spécifique. *Prendre* sera dans ce sens une aide aux locuteurs qui ne disposent pas, à l'observation, des verbes spécifiques comme : *arrêter, appréhender, attraper*.

Prendre VS appréhender / arrêter

Appréhender est absent du répertoire de certains collégiens de Yaoundé. *Prendre* et *arrêter* le remplacent contextuellement. Initialement, *arrêter* est un verbe de mouvement. Son sens étant élargie à celui de *prendre*, les deux lexèmes sont étudiés sous le même paradigme. La description débute par une série d'énoncés qui marque la préférence de *prendre* au détriment d'*appréhender*.

10a.PAT: parce que de un si je paye pas les vingt-cinq mille moi encore on va me *prendre* encore on va me garder si je ne paye pas.

10b.PAT: Ghislain moi j'ai envie de lui *prendre* comme ça (.) là face à face

10c.PAT: après-là maintenant <il y a cer(tains)> [/] ya certains grands frères qui sont venus me *prendre* ils sont montés ici à la banque.

10d.PAT: que là où moi je vais *prendre* Ghislain moi je vais lui faire mal.

Un fait se détache des constructions de [10]. Le locuteur agence *prendre* avec desN_h et des pronoms personnels. Après interrogation du contexte, [10] correspond à:

Prendre [me]	prendre PAT
Prendre [lui]	prendre Ghislain
Prendre [Gislain]	prendre Gislain

Les N_i sont à la fois les agents et les patients de la scène construite autour du verbe *prendre*. Grammaticalement, ils en sont les sujets et les compléments d'objets directs. Voici la structure simple de ces phrases.

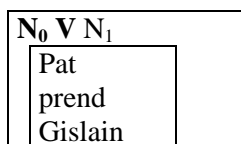
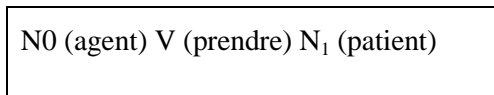


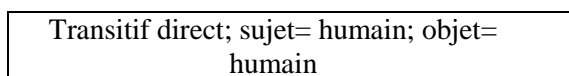
Schéma: [5.0]: représentation argumentale du verbe prendre

Le N_0 est PAT, c'est le sujet, il est l'agent de la phrase. Le V est *prendre*, c'est un verbe opérateur, il est le prédicat, il organise l'actance de la proposition. Le N_2 est un patient, il correspond à Gislain, il est le COD du verbe *prendre*. Le schème syntactico-lexical correspondant à [10] est l'encadré ci-dessous.



Schème:[5.1]: *prendre* verbe suppléant

Si l'on s'en tient à une lecture de base de ces schémas, on passe à côté du procès perçu par l'élève. En structure de surface, la phrase peut même paraître agrammaticale. On ne «prend pas un homme», comme «on prend un objet». D'où la conclusion que l'apprenant utilise *prendre* pour se *dépanner*. Le verbe qui manque à son répertoire est *appréhender*. Les encadrés [2] et [3] guident l'interprétation réelle des énoncés [8]. Ils mettent en évidence que le prédicat approprié spécifique est soit *arrêter*, soit *appréhender*. Le LVF (1997) l'atteste et propose les mêmes structures que celles qui précèdent. Voici à quoi renvoie le schème syntaxique du verbe *appréhender* dans ce dictionnaire électronique. Dans ce thésaurus des verbes du français, il est codé T1100.



Schème: [5.2]: le verbe *appréhender* dans le LVF (1997)

Comme en [10], le sujet humain est un agent et l'objet humain un patient. Dubois et al. (1997) illustrent le schème codé T1100 par la phrase suivante: «la police a *appréhendé* plusieurs individus dans la rue».

Grâce au sens générique du verbe *prendre*, l'apprenant lexicalise un procès alors même qu'il lui manque des verbes spécifiques pour le faire. Dans ce cas précis, le verbe *appréhender* est absent de leur répertoire. Il n'apparaît pas une fois dans la liste des verbes. Or la plupart des récits mettent en scène des individus qui appréhendent des enfants dans des salles de jeu pour vol, (R5V-Jun), des passants qui appréhendent un homme dans la rue à cause d'un larcin (D4V-Duo4), des adolescents qui sont appréhendés par la police pour un téléphone volé (D4-U-Duo2), des pré-adolescents qui sont appréhendés par un inconnu parce qu'ils sont soupçonnés d'avoir volé du fer, (D6U-groupe10), etc. A chaque fois le locuteur use d'un autre verbe et pas *d'appréhender*. [10] l'illustre :

10a.PAT: ah! Moi-même je ne connais pas moi <c'est avant hier> [//] c'est hier <qu'on m'a arrêté

10b.PAT: on *arrêté* Stéphane heu Gislain et Mbazoa.

10c.PAT: maintenant les autres comme on les *arrêtés* là on les /ε/tapés.

10d.d.BOR bon on l'a *arrêté* bon <comme pu(nition)> [//] <comme> [//] comme punition à ce voleur (.) <on l'a d'abord> [/] on l'a d'abord déshabillé <devant> [/] devant tout le monde.

10e.TOM: +" si tu continues je vais t'*arrêter* je vais te vadou.

10f.EF1:il nous a *arrêté* au garage [<]

10g.CHI: une fois que le chasseur l'*arrêta* il <d' (it)> [/] dit au petit chaperon rouge +"/.

10h NYA: et puis un homme qui venait l'a *arrêté* (.) on l'a emmené dans notre quartier on l'a déshabillé.

Les matériaux de [10] prouvent que les apprenants préfèrent largement le verbe *arrêter* au verbe *appréhender*. Très souvent le verbe *attraper* assume le même rôle sémantique que [prendre quelqu'un], LVF (1997). *Prendre quelqu'un* est la 4^e sous-entrée du verbe *prendre* dans le LVF. En cliquant sur cette formule, l'utilisateur du dictionnaire tombe sur les verbes *appréhender* et *arrêter quelqu'un*. La 5^e sous-entrée du verbe *prendre* est codée [S1a.2]. Elle renvoie quant à elle à *prendre un animal*. En cliquant sur cette formule, l'utilisateur tombe sur *attraper*. En [10i], JUN procède donc à une reformulation avec accroissement de précision. Il emploie en premier *attraper*, se corrige et opte pour *arrêter*. Ce n'est pas le cas pour LOR et PET qui usent sans hésitation du verbe *attraper*.

10i.JUN: un père <m'attrape> [///] m'*arrête* et me demande de <re (poser) >[///] déposer le jeu que j'ai pris.

10j.LOR: il a volé l'argent on est parti l'*attraper* si c'est en France pour détournement de fond.

10k.JUN: je voulais fuir (.) mais on m'a *attrapé* nous sommes partis voir mes parents.

10l. PET:+" on a volé tes choses. C'est alors après quand Essomba m'*attrape*.

[9i] et [9k] mettent au jour toutes les difficultés qu'éprouvent les apprenants de L2 dans la formulation de leur procès. Ces énoncés justifient pourquoi ces élèves optent systématiquement pour le lexème générique *prendre*. *Attraper* et *arrêter* imposent des contraintes syntactico-lexicales qu'ils ne rencontrent pas avec *prendre*. On voit en [9i] comment l'élève hésite entre *attraper* et *arrêter*. *Attraper* s'utilise avec un patient animal et *arrêter* avec un patient humain. La spontanéité du discours oral ne permet pas toujours le respect de ces règles

Au final, *prendre* est une solution à la lexicalisation des procès à ce palier scolaire. Il est représentatif d'une *famille* (notion emprunté à Nation 1982, via Polguère et al. (2013: 41) des verbes de manipulation et à ce titre

Prendre vs choisir/ recruter

Un même morphème et une même organisation actancielle permettent au locuteur d'exprimer des concepts différents. Observons-le :

10a.LOR:+" que <on la > [/] *pris* pour enseigner aux élèves l'anglais pas pour raconter les histoires.

10b.SOR: on m'a alors on m'en a *pris* à (.) Ecole du Centre au stade <d 'ef> [/] mheu au stade qui est là-bas

10c.SOR: dès que j'ai *pris* mes joueurs on a commencé à jouer on nous a fait entrer j'ai commencé à marquer les buts.

Dans ces productions, *prendre* et les rôles thématiques qu'il gouverne sont identiques. [10'] le souligne, les pronoms seront remplacés par les noms correspondants.

10a' le proviseur a pris le professeur [pour enseigner l'anglais].

10b' Les camarades ont pris SOR [à l'Ecole du centre].

10c' SOR a pris ses joueurs.

[10-a-c'] met en évidence les constituants immédiats de *prendre*. Ces constituants sont tous des N₀ et N₁ humains. En [10a'] *proviseur* et *professeur* sont des désignations de statuts. Selon le LVF (1997), ils confèrent à *prendre* le sens de <choisir pour une fonction> Le schème en dessous le matérialise :

Le proviseur **prend** le professeur pour enseigner

N₀ **choisit** N₁ pour une fonction

Schème: [5.3]: prendre et choisir

Le schème grammatical en encadré est la 30^e entrée du verbe *prendre*, dans Dubois et al. (1997). Ce schème est codé [T1106](#). Ce code et ce schème sont les mêmes pour [10c’]

Dans cette occurrence, [SOR] et [joueurs] sont des arguments. Le premier actant est un N₀, le second est un N₁ [SOR] assume le rôle thématique d’agent. [Joueur] assume celui de patient. Le verbe *prendre* est le prédicat. Il prédique la scène réalisée par l’agent et subie par le patient. Dans cette scène, *prendre* décrit une action dans laquelle un agent *choisit* un patient en tant que joueur. Comme en [10a’], joueur est un statut. C’est l’une des raisons pour lesquelles le LVF (1997) range ces deux emplois de *prendre* dans une même entrée. Nous le matérialisons dans le schème ci-dessous.

SOR **prend** ses joueurs

N₀ **choisit** N₁ pour une fonction

Schème: [5.3’]: prendre et choisir

Ces deux exemples justifient l’intérêt des locuteurs pour le verbe *prendre*. Son *élasticité sémantique*, terme emprunté à Duvignau (2010: 82), permet au locuteur de partir d’une seule structure actancielle et de référer à plusieurs domaines sémantiques. A partir d’un même verbe et d’un même schéma d’arguments, le locuteur varie uniquement les classes d’objets nominales. Il obtient, en discours, des effets de sens différents. Observons-le dans l’arbre ci-dessous inspiré de nos occurrences.

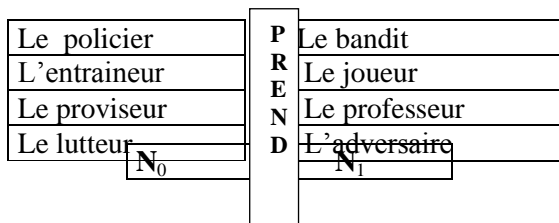


Schéma : [5.2]: polysémie de prendre

Tous les N₂ de cet arbre désignent des fonctions sociales. Pour le LVF, (1997) ce sont des titres. Pour Gross G. (2010 : 94) ce sont des professions. Pour Le Pesant (1998), cette approche de l’opérateur *prendre* permet de sous-classer ses traits en classes d’objets.

Tous ces linguistes pensent qu'un verbe peut être polysémique, avoir un sens général et être le synonyme d'un autre item verbal. Quelques constructions de *prendre* dans le corpus confirment cette hypothèse. C'est le point que traite le prochain paragraphe

4.3. *Prendre* verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques

En l'absence d'un verbe juste, les apprenants bricolent le sens de leur énoncé comme en [11] :

11a. SAM: les étincelles ont *pris* le derrière. ----- 11a'.SAM: les étincelles *ont brulé* le postérieur.

11b. ROM: le péché me *prend* encore.10 e'. 11b'ROM: je tombe encore dans le péché.

Dans le français central, [11a-b] fait difficilement sens. *Prendre* est y utilisé de manière figurative et son sens est éloigné de celui de [saisir]. L'arrangement des rôles sémantiques de l'énoncé ajoute à sa polysémie. En effet, l'instrument étincelles occupe le poste d'agent. Il réalise volontairement l'action exprimée par *prendre*. Pareillement, l'objet péché joue un rôle peu ordinaire. Il est un agent, mis en mot avec des traits lexicaux humains. *Prendre* ne peut dans le français central sélectionner ces cadres rôles. (Prendre les étincelles), (prendre le péché) peuvent donc être perçus comme des idiosyncrasies. Ces bricolages ne trahissent pas des lacunes. Au contraire, elles témoignent de la capacité des jeunes à exprimer des événements en puisant dans le peu de lexique à leur disposition. *Prendre* est dans cette logique éloignée de son sens initial au point où il entre dans des expressions figées. Les expressions figées participent en partie du bricolage sémantique. Nombre de ces constructions ont été collectées auprès de nos apprenants. Elles peuvent être conformes au français central ou ne pas l'être.

Il n'existe pas de définition simple et univoque du figement. Les critères qui caractérisent ce phénomène sont aussi complexes que nombreux. Parmi ces critères nous rappellerons: l'opacité sémantique ou non-compositionnalité du sens, expression non motivée, sens figuratif, conventionalité, préfabrication, restriction syntaxique inattendue, blocage des propriétés transformationnelles, blocage de la variation paradigmatique, etc.

La plupart de ces critères échouent souvent à identifier le figement. Pour cause, ce phénomène est graduel. On distingue par exemple des expressions lexicalisées, des expressions semi-figées et le figement proprement dit.

Pour le lexique des jeunes camerounais ,3 critères nous servent à prouver le figement. Le premier est le sens figuratif.

Lorsque le verbe *prendre* est éloigné de son sens de [saisir], il est très souvent métaphorique. Vue sa polysémie sémantique, ce procédé est récurrent chez les apprenants. Il est par conséquent utile de démêler ses emplois figuratifs mais non figés, comme les suivants.

11a.. SAM: les étincelles ont *pris* le derrière.

11b.. ROM: le péché me *prend* encore.

Bien que [11a-b] soient des énoncés figuratifs, il faut ajouter un deuxième et un troisième critère. Il s'agit du blocage transformationnel et du blocage de la variation paradigmatique. Ce dernier point élimine par exemple [10d], où l'équivalent orthonomique de *prendre* est *brûler*.

a) Echec du blocage par la variation paradigmatique

Les étincelles ont pris le derrière.

Les étincelles ont pris le devant.

Le deuxième point élimine également [10e]. Le péché prend SAM = SAM tombe dans le péché.

b) Echec du blocage transformationnel

Le péché prend encore SAM.

SAM est pris par le péché.

Le pêché le prend

Ceci posé, les énoncés [12] recèlent des constructions de *prendre* à considérer comme figées.

12a.MOT: c'est pas parce que tu es l'homme <que tu dois> [/] que tu dois *prendre le dessus* sur tout.

12b.KEN: moi j'étais avec ma mère je *prends* toujours *le côté* de ma mère.

12c. KEN: je *prends* toujours *le côté* de ma mère.

12d.BOR: on l'a fouetté et j'ai même aussi *pris part* (.) parce que j'ai donné quelques petits coups <à ce petit> [/] à ce petit voleur.

12e. INE: j'ai d'abord eu très mal au cœur mais j'ai *pris* ça *sur moi*.

Prendre le dessus, prendre part, prendre le côté de, prendre sur soi, correspondent à des degrés de figement différents. Une grammaire locale basée sur les critères choisis, le prouve.

12d'.BOR: on l'a fouetté et j'ai même aussi *pris part*. Jouer un rôle dans.

*12d'?. On l'a fouetté et j'ai même aussi *pris la part*. ? Jouer un rôle dans.

Prendre part [à] est figé. Ce figement se traduit par une absence du déterminant. L'ajout d'un article fait perdre à la structure sa *coalescence*. Valli (2010 : 75) déclare que selon Damourette et Pichon (1911, 1940):

il existe en français un ensemble régulier de suite [verbe zéro N], que l'on rencontre avec les verbes *Faire, Donner, Mettre, Prendre*, etc. C'est cet ensemble de constructions singulières de verbes qu'ils nomment « locutions coalescentes »

Par [verbe zéro N], Damourette et Pichon (1911, 1940) que reprend Valli (2010 : 75) font allusion à la rencontre verbe-nom, marquée par l'absence de détermination ou déterminant zéro. A la lumière de leurs déclarations et conforté par notre test de blocage du déterminant, [17d] est un figement. C'est aussi le cas pour ce qui suit :

12a.MOT: tu dois *prendre le dessus* sur tout. [Commencer](#) à se rétablir dans son [moral](#)

1c. KEN: je *prends* toujours *le côté* de ma mère. Choisir son camp

[12-a.c.] réussit au test du blocage de la variation paradigmatique. Illustrons-le

12a.MOT: tu dois *prendre un* dessus sur tout. ? [Commencer](#) à se [rétablir](#) dans son [moral](#)

12c. KEN: je *prends* toujours *un côté* de ma mère. ? Choisir son camp

Prendre le dessus et *prendre le côté de* sont figés. La substitution du déterminant [Le] par [UN] coince. Or, les deux petits mots appartiennent au même paradigme. Il est possible d'avoir « prendre mon/ votre côté ». Mais cette nuance bloque la préposition.

Je prends toujours votre côté

* Je prends toujours votre côté *de monsieur

Cette transformation conforte le statut de locution figée de [17a]. Une grammaire locale également centrée sur la solidarité de la préposition avec l'ensemble clarifie le statut de [12e]:

12 e. INE: j'ai *pris* ça *sur* moi.

Assumer ses responsabilités

?12 e'j'ai pris ça en/ sous/ pour moi.

? Assumer ses responsabilités

Sur est la seule préposition utilisable en [12e]. *Sous*, *pour* et *en* échouent à la remplacer en [12e']. Pour l'ensemble des expressions figées, Lamiroy (2005: 137) avance l'idée suivante :

Le trait définitoire serait en effet plutôt de type psycholinguistique que linguistique, et en particulier mémoriel : toute séquence serait susceptible d'acquérir le statut d'expression figée « à condition d'avoir un statut social solidaire d'une inscription mémorielle ». Hudson (1998 : 161) abonde dans le même sens quand il dit que le seul facteur commun sous-jacent à toutes les locutions figées est d'ordre conceptuel. Moon (1998) souligne, de même, l'importance de l'institutionnalisation. Ainsi, la notion de figement serait plutôt une catégorie cognitive existant dans la mémoire des locuteurs, qu'une notion proprement linguistique.

Nous retenons de ce qui précède que les expressions figées sont d'ordre mémoriel. Cet ordre devrait faciliter leur appropriation et leur récitation par les apprenants. Dans l'acte de communication, les expressions figées devraient en principe être reproduites sous une forme plus ou moins donnée. Ces formules toutes faites sont donc un gain pour le lexique. C'est une hypothèse pour nous, mais Klein (1989 :50) l'était :

Ce type de formules figées ('formulaic expressions') ne constitue pas une exception mais [que] celles-ci forment une partie importante du répertoire de moyens d'expression des apprenants aux premières étapes de l'acquisition. Il semble que leur utilisation contribue fortement au succès de la communication, et par là à l'intégration sociale de l'apprenant. Celle-ci est à son tour une condition préalable importante pour assurer l'accès à la langue cible, et faire ainsi que l'acquisition puisse se poursuivre.

Klein (1989:50) et Lamiroy (2005) justifient en somme la place des formules figées dans l'apprentissage. Ces formules figées englobent les noms composés, des locutions verbales, adverbiales, adjectivales, des dictons, des maximes et les proverbes. Ce dernier élément, (proverbe), mérite une attention particulière. Dans une discussion de groupe NAN emploie la formule ci-après :

13a. NAN: soit tu *prends* l'argent du beurre soit tu *prends* le beurre tu *laisses* l'autre.

Cette formule peut sans doute être rapprochée du proverbe rappelé en 13' :

13a. NAN: soit tu *prends* l'argent du beurre soit tu *prends* le beurre tu *laisses* l'autre

13a'vouloir le beurre et l'argent du beurre

[13a] illustre la vision du monde de la jeune camerounaise. [18a'] est une expression française devenue usuelle à la fin du XX^{ème} siècle. Elle signifie tout vouloir ou tout gagner sur tous les plans et sans contrepartie. Ensemble, elles matérialisent le processus d'appropriation de la L2 de NAN. Sa perception du réel et son lexique réduit l'entraînent à reformuler la maxime. Au niveau conceptuel, *prendre* permet un emploi plus large du proverbe. Linguistiquement, il supplée le verbe *vouloir*. Entre la locution imagée et l'emploi personnel qu'en fait l'apprenante, nous entrevoyons une forme d'interférence positive. D'un côté, nous avons une expression figée, stable issue du français central. De l'autre, nous avons une adolescente disposant d'un système linguistique intermédiaire. Son besoin de communiquer l'amène à intégrer dans son énoncé son potentiel lexical et celui à acquérir. Le verbe *prendre* occupe une place centrale dans ses ressources lexicales. Pour la langue cible, le lexique des noms ne constitue plus un problème. Il est stable au vu de la restitution des noms *beurre* et *argent*.

Comme avec *prendre*, le système linguistique des adolescents semble bâti autour des verbes de manipulation. Dans ce schéma général des verbes de manipulation, la polysémie du verbe *prendre* ne paraît plus isolée et autonome. Elle semble intégrée dans un réseau de verbes motivés par la perception des procès liés à l'action. Les apprenants se serviraient de *prendre*, *mettre*, *chercher*, *enlever*, etc. pour corréler différents domaines d'activités perçus dans leur écologie. La prochaine étape tente de reconstruire ces schèmes perceptifs éclatés dans divers énoncés. L'objectif est de montrer que le choix des verbes de base n'est pas hasardeux. Non seulement ces verbes suppléent ceux absents dans un lexique en construction, mais leur mise en mots est le reflet de l'environnement dans lequel évoluent les adolescents.

4.4. Le verbe support *prendre* et les noms prédicatifs

Dans certaines productions langagières, l'emploi du verbe *prendre* peut sembler vague. Mais l'environnement linguistique dans lequel il est mis en mots précise son statut et son sens. Observons-le en [14a] :

14a.EF3: je pense (.) c'est parce qu'elles veulent quand ils meurent (.) elles *prennent* l'héritage.

Grammaticalement le sens de *prendre* est affaibli mais pas transparent. Il peut être utilisé pour ses traits intrinsèques de verbe de manipulation. Or ce sens est insuffisant à préciser la pensée de l'apprenante. La preuve, *prendre* n'est pas le seul prédicat de la proposition. C'est l'ensemble (V)+SN1 qui en est le prédicat réel, i.e. (prendre) + SN1 (héritage). De l'association de *prendre* et *d'héritage*, dérive un verbe apparenté. En effet, (prendre l'héritage) correspond à *hériter*. Ce dernier verbe est spécifique, plus chargé sémantiquement que *prendre*.

Le terme *non transparent* est utilisé en référence aux *light verb* de Danlos (2010) qui pense que ce sont des verbes vidés sémantiquement et qui n'ont qu'un rôle fonctionnel dans la proposition.

Gross G.(2010:18-19) problématise ce type de construction en *prendre*, sans pour autant trancher le problème.

Afin de juger du statut de verbe support d'un lexème, il déclare que « quand un verbe est associé à une forme nominale, cette dernière caractérise l'emploi prédicatif mais non celui d'un verbe support.» Les transformations auxquelles G. Gross (2010:18) procède sont mises en parallèles avec les nôtres.

Ils ont pris les risques	Elles prennent l'héritage
La prise de risque	? La prise de l'héritage

Comme G Gross (210:19) nous sommes donc en droit de conclure que *prendre* n'est pas vide de sens, que son sens est tenu. En réalité le linguiste complexifie l'analyse. Aux transformations ci-dessus, il oppose les suivantes et déclare: «nous avons signalé en *Ig* que les constructions à verbe support permettent la formation d'une relative »

Il a pris une décision	Elles prennent l'héritage
La décision qu'il a prise	L'héritage qu'elles ont pris
Sa décision	Leur héritage

La nature des noms qui accompagnent *prendre* est certainement la cause du problème. *Héritage* peut être un nom <abstrait> ou un nom <concret>. Au-delà de cette question, on constate que les élèves se servent de *prendre* afin de résoudre leur problème de communication. Contrairement à *hériter*, *prendre* est fréquent dans le corpus. Avec Duvignau (2010: 86) nous pouvons affirmer que sur le plan cognitif, la flexibilité sémantique de *prendre* «permet à l'enfant d'activer sa compétence analogique, tout particulièrement en période d'acquisition précoce du lexique, de mobiliser les verbes disponibles afin de dénommer des actions pour lesquelles il dispose ou non d'une forme verbale adéquate ».

L'orthonyme *hériter*, expression empruntée à Pottier (Pottier, 2012) est effectivement absent du lexique de tous les apprenants du corpus. La requête *FREQ* ne mentionne aucune occurrence de ce verbe dans le lexique des enquêtés. En [14b-c-d] ci-dessous, ils emploient *rester*, *vouloir* et *prendre* mais pas *hériter*.

14b.EF1: un d'abord l'objectif de la femme c'est d'abord de *prendre*<le> [//]<et> [/] et <l'argent> [/] *l'argent* de son vieux blanc

14c. EF2: elle cherche un vieux blanc et puis elle se marie le vieux blanc meurt elle *reste* avec la *fortune*.

14d.SP02: <elles veulent la fortune> [>].

Rester avec la fortune, vouloir la fortune, prendre l'argent sont des paraphrases du verbe *hériter*. On peut le vérifier dans la discussion de groupe D3U-groupe9. Les interlocuteurs y expriment l'idée que des jeunes filles se marient dans le but de <s'approprier la fortune de leur mari après leur mort >. Aucun des locuteurs n'utilise un prédicat spécifique pour ce procès. Ils ne disposent pas de verbe juste pour mettre en mot leur procès. Comme solution, ils procèdent par des rapprochements et des agencements afin de communiquer. Ainsi *prendre l'héritage, rester avec la fortune* sont aisément présentés comme une forme analytique *d'hériter*. En revanche, *prendre l'argent* et *avoir la fortune* demandent à être replacés dans le contexte afin d'être mieux compris.

Le paragraphe qui s'achève a expliqué comment *prendre* supplée un verbe plus précis, tout en étant potentiellement un verbe support. Son rôle de verbe opérateur est en revanche plus explicite.

4.5. Le verbe opérateur *prendre* et les classes d'objets : noms prédicatifs

Les adolescents exploitent la polysémie de *prendre* dans leurs lectures. Examinons-le dans le groupe d'énoncés suivant:

15a.CHI: pendant un trimestre <elle> [/] elle arrête hein elle *prend* peut-être dix minutes dans son cours.

15b.CHI: elle *prend* dix minutes hein même trente elle insulte seulement les gens.

15c.NAT: il a *pris* la route d'Odza.

15d.NAT: la voiture (.) que la route qu'il va *prendre* que mes frère là le suivent.

15 e. BAR: et le seau a raté ça m'a *pris* quand je partais les séparer.

Prendre apparaît dans les environnements ci-contre : [15a] *prendre dix minutes*, [15c] *prendre la route*, [15 e] *prendre un seau*. Cet opérateur sous-catégorise des classes d'objets différentes. Nous les représentons dans les chevrons.

[15a.] prendre < minutes> ↔ prendre < temps> : durer

[15c.] prendre < route> ↔ prendre < voie> : emprunter

[15 e.] se prendre < seau> ↔ prendre < coup> : recevoir

<Temps>, < voie>, < coups>, permettent de sous-classer les emplois du verbe *prendre*. Ils permettent de lui assigner les synonymes : *durer, emprunter et recevoir*.

Durer, emprunter, recevoir sont traités différemment dans le lexique des apprenants. Considérons les résultats ci-dessous:

Deux occurrences de *durer* sont relevées dans tout le corpus. Voici le sens que lui attribuent les participants de l'enquête :

16a.CHI: comme mes amis sont allés *durer* là-bas j'ai cogné.

16b.EF4: moi je pense que <un > [//] <le mariage> [//] un mariage ne peut pas *durer* entre <un vieux noir et une jeune fille > [///] un vieux blanc.

Cinq occurrences de *recevoir* ont été répertoriées dans les fichiers. Quatre fois, il est mis en mot avec le sens de recevoir < coup >

16c.JBR: heureusement que j'avais été vigilant sinon j'allais *recevoir* cette gifle-là.

16d.PAT: j'ai *reçu*<une> [/] un coup de poing au front.

16e.PAT: j'ai *reçu* un coup de poing.

16f.PAT: j'ai *reçu*<une> [/] un coup de poing au front.

Emprunter est complètement absent du corpus. Comme en [15c.], les apprenants lui préfèrent *prendre*.

[16g] resitue la phrase de SOL. Elle raconte à la classe son premier voyage en car.

16a.SOL : je suis partie à l'agence et j'ai *pris* le car pour Yaoundé.

Par la classe d'objet, < moyen de transport >, *prendre* peut avoir le sens *d'emprunter*. G. Gross (1994:101) le formalise de la manière suivante : «prendre < moyen de transport coll.> : emprunter»

Pour ce dernier cas, Lamiroy et al. (2005 : 11) pensent que cette syntaxe libre peut être considérée comme un degré de figement:

les contraintes dues à la seule valence verbale sont bien sûr exclues du domaine des expressions figées. Un cas limite entre figement et valence est celui des « classes d'objets », notion proposée par G. Gross (1996), pour désigner des paradigmes qui rassemblent les objets possibles ressortissant à une catégorie sémantique identifiable. Ainsi, un verbe tel que *prendre* prend un sens différent selon qu'il se combine avec un des paradigmes suivants

(19) a. prendre un train/ un avion/ un bus, etc. 'utiliser un moyen de transport'

5. Perception du réel et choix de verbes de manipulation

La présente rubrique, commune à *prendre* et à *donner* a pour objectif de renforcer l'analyse selon laquelle les apprenants ont une même utilisation des verbes. Que ces verbes soient génériques ou spécifiques, leur sélection la mémoire lexicale est fortement influencée par le contexte ou l'écologie linguistique et par leur organisation en réseau sémantique.

Partons des procès ci-après :

17a.PEG: ça ne va pas te plaire si ton père vient *enlever* ta mère ?

17b.PEG: en revenant le bon monsieur lui il vient il *prend* une autre femme.

17c.PEG: il dit qu'il *met* une autre femme ! [à la maison].

Le procès perçu par cet apprenant est réalisé linguistiquement au moyen de 3 verbes de manipulation: *enlever*, *prendre* et *mettre*. Ces lexèmes sont organisés en réseau de signification. Dans le réel, ils correspondent aux étapes d'un drame familial. 1-enlever la mère (divorce, mère répudiée) 2- prendre une femme (nouvelle union du père) 3- mettre une autre femme (installation de la belle-mère à la maison).

Dans chacun de ces énoncés, le cadre de rôles de ces verbes est le même. Les participants y assument les mêmes fonctions. Mettons-le en évidence. :

1	2	3
<u>Ton père enlève ta mère</u>	<u>Le monsieur prend une autre femme</u>	<u>Il met une autre femme.</u>
N0 V N1	N0 V N1	N0 V N2
Agent P Patient	Agent P Patient	Agent P Patient

Tous les agents sont des noms masculins : père, monsieur, il. Inversement, tous les objets des verbes de manipulation sont des patients féminins : femme, mère. Cet arrangement syntactico-lexical n'est pas arbitraire. Le locuteur se sert des verbes de manipulation dans des scènes où les actants féminins sont des victimes. Le choix des verbes et celui de leur diathèse font de ces constituants, des entités passives et sans volonté.

Conceptuellement, ces verbes de manipulation désignent des évènements distincts. Mais le réseau qu'ils constituent fait référence à la problématique culturelle des «droits des femmes ».En effet, dans le fichier [D3V-groupe], PEG s'insurge contre un père qui divorce, puis se remarie. La femme déchue est présentée comme une victime dans cette narration. Les verbes de base *enlever*, *prendre* et *mettre*, sont précisément utilisés par PEG, pour lexicaliser des procès dans lesquels la gent féminine est maltraitée.

D'autres récits explicitent le rôle des verbes de manipulation dans le vécu des locuteurs. Voici l'usage qu'ils en font.

18a.KEN: +" je vais te *chasser* de la maison avec ta mère vous tous là vous allez sortir.

18b.KEN: +" je vais *mettre* les choses de ta mère dehors vous allez sortir de ma maison.

18c.KEN: il a *mis* les choses de ma mère dehors (il) nous a chassé ma mère n'était même pas au courant.

18d.KEN: il dit à mère de *ramasser* ses choses pour sortir donc il ne veut plus ma mère.

Le verbe d'activité *chasser*, les verbes de manipulation *mettre* et *ramasser* sont les séquences d'un évènement principal : l'éviction d'une femme de son foyer. Ces 3 verbes sont constitués en réseau. Le tableau ci-dessous le matérialise. Les tiroirs verbaux et le sémantème des verbes permettent de classer la progression des actions :

Buts		Résultats	
<i>Chasser</i> et sortir	<i>Mettre</i> et sortir	Mettre les choses dehors	<i>Ramasser</i> les choses
Je vais te <i>chasser</i>	Je vais <i>mettre</i> tes choses dehors	il a <i>mis</i> les choses de ma mère dehors	il dit à mère de <i>ramasser</i> ses choses
Vous allez sortir	Vous allez sortir de la maison	Il nous a chassés	Il ne veut plus ma mère

Tableau :[5.10]: *chasser, mettre, ramasser*

Aucun des lexèmes n'est isolé. L'apprenante s'appuie sur la proximité sémantique des items verbaux. Par exemple, mettre dehors ↔ chasser ↔ sortir sont les unités d'un même *schème sémantico-conceptuel*. Quant à *ramasser*, il clos cette organisation.

Ce regroupement des verbes semble motivé par des principes externes à l'organisation de la langue. Le choix de l'apprenant paraît déterminé par les activités cognitives et leur perception dans son milieu.

Les exemples ci-après ont pour but de vérifier cette hypothèse:

19a.EF2: je *cherche* le mariage avec Internet!

19b.EF3: c'est par intérêt qu'elles partent dans l'Internet chercher un vieux blanc

19c.EF1: elle s'est arrangée avec Figong pour *trouver* une blanche.

19d.EF1: <si c'est que> [/] si c'est que elle veut vraiment se marier <avec un blanc> [/] avec un blanc <elle> [/] elle n'a va pas *prendre* un vieux blanc.

En [19], les apprenants usent exclusivement des verbes de base. Tous ces verbes sont des verbes de manipulation. L'ensemble de ces lexèmes se rapporte au seul évènement du mariage. *Chercher*, *trouver* et *prendre* permettent ainsi de construire et d'exprimer cette réalité. Chacun des items est une étape de cette scène sémantico-conceptuelle. Dans ce réseau, *chercher* [le mariage] est le but. *Trouver* [la blanche] et *prendre* [le blanc] sont les résultats. Les verbes que choisissent les élèves sont extrêmement polysémiques. Mais on observe que les apprenants restreignent leur sens en les confinant à un domaine conceptuel homogène. Le tableau ci-après explicite davantage l'emploi de ces verbes par les locuteurs:

Buts	Résultats	
<i>Chercher</i>	trouver	<i>prendre</i>
EF2: je cherche le mariage avec Internet!	EF1: elle s'est arrangée avec Figong pour trouver une blanche	EF1: elle n'a va pas prendre un vieux blanc

Tableau : [5.11]: *chercher-trouver-prendre*

Au regard de ce qui précède, la polysémie est une propriété positive pour les lectures des apprenants. La richesse des verbes de manipulations permet aux apprenants de s'adapter à la situation nouvelle sans être obligé de trouver pour chacune d'elle, un verbe spécifique.

D'une manière générale, l'objectif était de comprendre l'importance de la polysémie de *prendre* dans les lectures des apprenants. Comment les jeunes s'approprient-ils ces multiples possibilités de sens et comment cette polysémie peut-elle être exploitée pour l'apprentissage de tous les verbes dont *prendre* est le verbe prototypique ? Nous nous sommes appuyés pour cela, sur le niveau intraphrastique, le niveau contextuel, et la connaissance du monde.

Le niveau intraphrastique, c'est l'unité phrase. Ce sont tous les rapprochements sémantiques que les apprenants ont opérés entre *prendre* et un groupe de verbes de manipulation d'objets à l'intérieur de la proposition. La flexibilité sémantique de *prendre* a largement contribué à son suremploi à l'intérieur de sa famille sémantique et haut delà de son champ de signification. L'analyse sur ce plan a été renforcée par les classes d'objets de G. Gross (1994). Quand cela s'imposait, des transformations grammaticales ayant valeur de test ont pu vérifier la correspondance sémantique entre *prendre* et les verbes non répertoriés dans le discours après la requête *FREQ* de clan. Le *LVF* (1997) nous a servi de corpus de référence à cette fin. Ainsi, il a été constaté que *voler*, *chercher* et *arracher* sont sémantiquement proches et étaient également des verbes-clefs au côté de *prendre*. Les apprenants les utilisent indistinctement. À partir de Noyau (2005a), nous savions déjà qu'ils appartenaient à la même famille sémantique. Au moment d'établir individuellement chacun de leur schème lexical, nous avons réalisé que le trait sémantique [+ instrument] amenait les apprenants à les rapprocher linguistiquement. Nous avons conclu que, puisque *prendre* est leur verbe prototypique, cette opération cognitive était logique.

Pour le niveau contextuel, Klein (1989:159), nous avons abouti à la même conclusion. La proximité sémantique entre des verbes tels *attraper*, *appréhender*, *arrêter* a été rendue possible en interrogeant l'ensemble des énoncés du récit ou des discussions de groupes. Comme les 3 premiers verbes, ces 3 autres sont des verbes de manipulation. Pour ce plan d'étude, nous avons en plus réalisé que les apprenants utilisaient *prendre* pour une économie cognitive. À ce niveau, nous avons vu que les verbes *arrêter* et *attraper* étaient confondus. En plus, leur usage exigeait des compétences syntactico-lexicales supplémentaires de la part des élèves. *Attraper* gouvernait un N2 animal et *arrêter* un N2 humain. Quant à *appréhender*, il était simplement non répertorié dans leur registre des verbes.

Prendre aidait aussi les élèves à exprimer la même idée que *hériter*, *emprunter*, *recevoir un coup*, etc. Pour en arriver à cette conclusion, nous nous sommes intéressés à l'environnement immédiat

de *prendre*. En gardant chaque fois ce verbe et en échangeant le N₂, les locuteurs avaient un moyen de varier le domaine d'emploi des procès et de rendre dynamique leur communication.

Nous avons enfin expliqué que le figement avec *prendre* décharge le locuteur de toute activité cognitive coûteuse au moment de conceptualiser les unités lexicales dans les interactions sociales. Les expressions figées permettaient de répondre aux échanges sociaux. Cet objectif est rendu possible par la mémorisation des données lexicales et grammaticales. Les blocs lexicalisés ont donc une fonction de communication. Cet objectif prime sur la maîtrise lexicale et grammaticale.

Pour aller plus loin que les résultats sur l'enquête de *prendre*, il y a lieu de se demander si une tâche orale sollicitée et le contexte permettent d'avoir une connaissance exacte du répertoire d'un individu. Est-ce parce qu'un verbe n'est pas utilisé par un adolescent qu'il est absent de sa mémoire lexicale ?

Chapitre 6 : *Mettre* et les verbes de placement d'objets

Après *donner* et *prendre*, il s'agit désormais de s'interroger sur le rôle de *mettre* dans les lectures des apprenants. Comme pour *donner* et *prendre*, nous considérons avant toute analyse que *mettre* est fortement sollicité par les apprenants dans l'attente de verbes plus précis. Nous le vérifierons en portant une attention particulière sur sa fréquence, sa polysémie et son caractère générique. Nous avons opté pour une étude par grappe de verbes. *Mettre* va donc être étudié au sein de sa famille sémantique. Nous avons vu que *prendre* présentait des ressemblances évidentes avec *mettre*. Tous deux pouvaient appartenir à la famille sémantique des verbes de possession d'objets ou plus localement à celle des verbes de manipulation. Cependant, une description encore plus fine nous conduira à conclure que *mettre* est le candidat le plus représentatif des verbes de placement d'objets. Nous maintiendrons aussi notre démarche que nous rappelons. Pour comprendre l'apport de *mettre* dans les lectures des apprenants, il sera étudié à la fois comme un verbe prédicatif et un verbe non prédicatif pour tous les sous-domaines dans lesquels les jeunes le mobilisent. Il faudra pour cela tenir compte du niveau conceptuel, de l'information pragmatique et de l'étape de la formulation animée par les cadres de rôle du verbe en observation. Comment les apprenants décrivent-ils les procès liés au placement d'objets ? Quels sont les autres verbes répertoriés dans le corpus pour ce domaine ? Voilà quelques questions auxquelles nous nous proposons d'apporter des réponses.

1. *Mettre*: Verbe de base chez Noyau (2005a) et Viberg (2002)

Selon les principes universels d'acquisition, tous les apprenants ont recours à un petit groupe de verbes pour exprimer leurs procès. Noyau (2005a) et Viberg (2002) étudient ces verbes particuliers, voilà pourquoi leurs travaux balisent la présente réflexion. L'une des hypothèses de cette thèse est justement motivée par Viberg (2002 :2) qui déclare que

les verbes jouent un rôle central dans le traitement du langage, mais en même temps, le traitement des verbes tend à exiger une charge cognitive supérieure à celui des noms. Une caractéristique importante du lexique verbal est que dans toutes les langues un petit nombre de verbes, dit «verbes de base», occupent une place dominante par leur fréquence.

Nous pensons que nos apprenants en font de même Et qu'ils s'appuient sur des verbes polysémiques, fréquents et peu spécifiés dans la mise en mots de leur procès. *Mettre* correspond-il à ce profil ? Est-il considéré comme un verbe de base par Viberg (2002) ? Toute la rubrique 1.1 répondra à cette question.

1.1. Le verbe de base *mettre* chez Viberg (2002)

Selon Viberg (2002 :8), qui étudie la typologie des verbes, *mettre* est un verbe clef dans l'apprentissage de toutes les langues. Il propose: the “*Table5 The frequency of occurrence of selected number basic verbs in the early school-age project*”. *Put* apparaît à la fin:

	<i>Time 1</i>		<i>Time 2</i>		<i>Time 3</i>		<i>Time 4</i>	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
Total <i>n</i>	23	12	19	11	18	11	18	11
<i>A. A selection of nuclear verbs</i>								
<i>gå 'go'</i>								
<i>n</i>	23	11	19	11	18	11	18	11
<i>F</i>	276	73	316	124	520	166	623	244
<i>%V</i>	4.62	2.06	5.90	4.31	6.25	3.56	6.70	5.30
<i>Difference</i>	OVER		OVER		OVER		OVER	
<i>gåva 'make=do'</i>								
<i>n</i>	21	9	19	11	18	11	18	10
<i>F</i>	287	71	212	53	260	101	191	99
<i>%V</i>	4.81	2.00	3.96	1.84	3.12	2.16	2.05	2.15
<i>Difference</i>	OVER		OVER		(OVER)		n.s.	
<i>B. A selection of language-specific basic verbs</i>								
<i>få 'get,make'</i>								
<i>n</i>	18	12	16	11	18	11	18	11
<i>F</i>	102	178	99	99	242	203	291	199
<i>%V</i>	1.71	5.02	1.85	3.44	2.91	4.35	3.13	4.32
<i>Difference</i>	UNDER		(UNDER)		UNDER		UNDER	
<i>sätta 'put=attach'</i>								
<i>n</i>	7	12	13	10	9	11	15	11
<i>F</i>	25	48	50	61	59	49	87	77
<i>%V</i>	0.42	1.35	0.93	2.12	0.71	1.05	0.94	1.67
<i>Difference</i>	UNDER		UNDER		UNDER		UNDER	

Tableau : [6.0] :*mettre* chez Viberg (2002)

Viberg (2002 :9) commente son tableau en précisant que

In the rows marked *n* in the Table 5, information is given concerning the number of children in each group who used the particular verb at least once (at the top, the total number of children in each group at various times is indicated, since a few children dropped out). Sometimes this figure alone indicates a clear difference between the L1 and L2 children. It can be observed, for example, that the verb *sätta* ‘put=attach’ was used at Time 1 by all 12 L1 children but only by 7 of the 23 L2 children. The next column labeled *F* gives the total number of occurrences of the verb. Since the number of children varies, the comparison is based on percentages, which are shown in the row label % *V*.

Mettre après: «go», *partir*, «do», *faire*, «get» *avoir*. Viberg (2002) ayant confirmé le statut de base du verbe *mettre*, le paragraphe ci-après s'intéresse au traitement qu'en fait Noyau (2005a).

1.2. Le verbe de base *mettre* chez Noyau (2005a)

Noyau (2005a: 2) considère *mettre* comme un verbe de base. Elle indique qu'il est fréquent, puisqu'il est classé 15^{ème}/50, dans une liste inspirée de Gougenheim et al. (1966) et donc fondée sur les verbes extraits du Français Fondamental. On peut consulter l'inventaire qui suit pour s'en assurer :

Rang	verbes
11	venir
12	prendre
13	arriver
14	croire
15	mettre

16	devoir
17	parler
18	trouver
19	donner

Tableau : [6.1] : *mettre* verbe de base dans le Français Fondamental

Après enquête menée sur des apprenants, Viberg (2002) conclut que *mettre* est un verbe de base. Pour sa part, Noyau (2005a) s'appuie sur le Français Fondamental. Malgré cette différence, *mettre* dans les deux listes est éligible pour la fréquence. Selon le principe des processus universels d'acquisition, *mettre* devrait aussi être fréquent chez les apprenants camerounais. D'où l'intérêt de le vérifier à l'aide des deux listes ci-dessus.

1.3. La fréquence du verbe de base *mettre* dans les lectures d'apprenant

Le tableau [6.2] donne un aperçu des 60 verbes les plus fréquents du corpus. Il regroupe les verbes de toutes les familles sémantiques dont les occurrences sont égales ou supérieures à dix. Dans cette liste, le verbe *mettre* apparaît à la 13^{ème} place sur les 60 verbes les plus fréquents. Le caractère gras le mettra en évidence.

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaines sémantique
5	Faire	163	Activité
6	Prendre	97	Manipulation
7	Appeler	95	Communication
8	Sortir	78	Mouvement
9	Donner	79	Transfert
10	Parler	63	Communication
11	Arriver	56	Mouvement
12	Demander	52	Communication
13	Mettre	52	Manipulation

Tableau [6.2.] : *mettre* au sein de 60 verbes les plus fréquents du corpus

Dans le tableau [6.2] *mettre* est moins fréquent que *faire*, *prendre* et *donner*. Les cinquante-deux occurrences de *mettre* ont été obtenues à partir des discussions de groupes et les récits des élèves.

1.3.1. La fréquence du verbe de base *mettre* dans les paliers scolaires

Malgré ses cinquante-deux occurrences, *mettre* est sous-représenté dans le cycle d'observation puisqu'il n'est utilisé que huit fois. Il est en revanche sollicité quarante-quatre fois dans le cycle d'orientation. Cet écart explique en partie pourquoi il est classé après *donner* dans le tableau [6.2] alors que ; chez Noyau (2005a), c'est l'inverse, (cf. tableau [5.3]). Mais, dans les deux répertoires, il est moins fréquent que le verbe de manipulation *prendre*. La famille sémantique évoquée est celle sur laquelle se poursuivra l'examen de *mettre*.

2. *Mettre* : verbe prädicatif et verbe de plein exercice

Mettre est un verbe de plein exercice et un verbe prädicatif. La suite de l'analyse justifiera ces rôles. En effet, lorsque son sens est plein, *mettre* décrit plusieurs activités. Dans le but de mieux présenter ce lexème, on se propose de dégager les conditions dans lesquelles il appartient à la famille sémantique de la manipulation d'objet, mais aussi à d'autres domaines sémantiques que lui reconnaît la linguistique.

2.1. *Mettre* est un verbe plein et un verbe de manipulation ou de placement d'objets

Pour Noyau (2005a), *mettre* est un verbe de manipulation comme l'indique le tableau [6.3] :

4 (+ 3) verbes de manipulation d'objets
12 PRENDRE
15 METTRE

Tableau:[6.3] : *mettre* verbe de manipulation chez Noyau (2005a)

Viberg (2002 :13) n'use pas de l'étiquette de verbe de *manipulation*. Pour lui, *mettre* est un verbe de *position* ou de *placement*. Il déclare que

As discussed in 2.3, the Swedish verbs of placement *sätta*, *ställa* and *lägga* which all belong to the fifty most frequent verbs in Swedish represent a major example of a language-specific differentiation pattern. Basically, *lägga* means 'put in a lying position', *ställa* means 'put in a standing position' and *sätta* is used with reference to placement involving attachment of some kind. In order to investigate the use of placement verbs[..].

Le LVF (1997) va dans le même sens, puisque pour ce thésaurus, le sens plein de *mettre* correspond à sa première sous-entrée dans laquelle le locatif prime sur le reste des sèmes. Nous avons reproduit cette description de *mettre*, qui anticipe par la même occasion sur l'exposition de ses cadres de rôles.

no:1 = mettre 01	
domaine	LOC
domaineEnClair	locatif, lieu
opérateur	predicat:lc.qp, complément:qc = (#) [lc.qp] qc
Classe	générique: locatif, sémantico-syntaxique: non-animé propre, construction-syntaxique: b, sous-type:1 = L3b.1
Sens	poser, placer
Phrases	phrase: On m~ la lettre dans la boîte, une nappe sur la table.

Tableau: [6.4]: description de *mettre* par le LVF (1997)

Manguin (2001 :3) répertorie quant à lui *mettre* dans l'espace sémantique des verbes de déplacement d'objets. Dans l'introduction de son texte, il explique :

nous présentons ici une méthode pour construire de telles représentations à partir de dictionnaires informatisés de synonymes. Cette méthode sera illustrée par l'étude d'un paradigme lexical de 16 verbes pouvant évoquer un déplacement d'objets : *apporter, descendre, déplacer, emporter, envoyer, jeter, lancer, lever, mettre, [...]*.

Après lecture de tous ces écrits, *mettre* décrit soit la manipulation, soit le placement. Ces identités n'en forment qu'une et ne s'excluent donc pas. Elles rendent par ailleurs plus saillant l'un des sèmes de *mettre* au détriment de certains autres. Par exemple, en [1], *mettre* est un verbe de manipulation, de placement ou de déplacement d'objets :

1a.CHI: après on prend ses dossiers <on *m(et)*> [/] on jette à la poubelle après on reprend encore ça on *met* les asticots dedans il part avec

1b.CHI: j'ai *mis* mon pied sur (.). J'avais mal j'avais les trempes, *enlève* tes béquilles là avec tes maigres pieds [=! discours rapporté].

1c.AUD: parce que si quand la femme t'a rencontré tu étais sale sale, elle <t'a> [/] t'a *mis* à la maison elle t'a hébergé

1d.KEN:+" bon comme c'est alors comme ça je *vais mettre* les choses de ta mère dehors vous allez sortir de ma maison. Et il a fait ça il a *mis* les choses de ma mère dehors (il) nous a *chassé*.

Comme *prendre* et *donner*, le sens de *mettre* est plein lorsqu'il est construit avec un N₁ <objet concret>. Il décrit dans cet arrangement un procès de manipulation ou de déplacement d'objets. Les actants qui ont été soulignés en [1] vont être décrits afin de mieux saisir le fonctionnement du verbe de plein exercice *mettre*.

2.2. Les cadres de rôles du verbe plein *mettre*

Les N₁ de *mettre* sont <concrets> à l'instar de : Les asticots, mon pied, les choses. Syntactiquement, ils dépendent de *mettre* qui leur assigne la fonction de COD. Comme avec *prendre* et *donner*, le N₀ est un agent N_h, que représente la catégorie du pronom. On peut le vérifier avec les mots soulignés tels : on *met*, j'ai *mis*, je *vais mettre*, il a *mis*.

Pour continuer, alors que pour *prendre* et *donner* les apprenants occultaient les N_{loc} et Adv_{loc} (désormais nom locatif et adverbe locatif), ils les instancient cette fois avec *mettre*. Nous les mettons en évidence dans le rappel ci-après :

1a.'On *met* les asticots [*dedans*]_{locatif}

1c. *Elle <t'a> [/] t'a mis à [la maison] locatif

1b. *J'ai mis mon pied [sur (.)] locatif

1d. *Il a mis les choses de ma mère [dehors] locatif

C'est du fait de la *cible* que *mettre* est qualifié de verbe locatif, de verbe de position et de verbe de déplacement d'objets. Une autre analyse complètera le phénomène lors de l'analyse et de la différenciation entre verbe de mouvement – verbe de déplacement et verbe locatif.

Le schéma actanciel de *mettre*, verbe plein est visible dans le tableau [6.4]. Ce schème grammatical est comparé à [1e], un énoncé type issu du corpus.

1 e : FOK: Elle a enlevé son caleçon elle a mis [au sol]

On y observe que *mettre* régit trois actants. Il est de fait un verbe trivalent. Sa distribution correspond au déplacement d'un objet, d'un endroit implicite à un autre. Par verbe trivalent on décrit un schème illustré de la manière ci-après :

N hum	V	N	Locatif
Quelqu'un	poser /placer	objet	endroit
Elle	a mis	caleçon	au sol
1	Préd.	2	3

Schème:[6.0] syntaxique du verbe *mettre*

Poser et *placer* sont des équivalents syntaxiques et sémantiques de *mettre*. Dans la langue française, *mettre* est leur verbe prototype. Au vu de ce constat, les autres rôles du verbe *mettre* seront étudiés.

2.3. Les rôles du verbe de plein exercice *mettre*

Comme verbe de plein exercice, *mettre* est syntaxiquement le noyau de la phrase. Cela implique que c'est lui qui distribue les rôles sémantiques aux autres parties du discours qui sont sous sa dépendance. Conceptuellement, il décrit l'évènement représenté par le locuteur. Son rôle est donc celui d'un verbe désignateur de procès. L'ensemble des occurrences de [1] illustre ce pouvoir de *mettre*.

Pour l'acquisition du lexique, *mettre* est un verbe de base et sa forte fréquence permet de conclure qu'il peut décrire des procès en dehors de sa famille sémantique. C'est un fait causé par le caractère générique de son sens qui se traduit par les différentes identités que lui prêtent les linguistes. En effet, l'entité sur laquelle s'applique le procès prédiqué par *mettre* peut être <saisir> et <posséder>, avant d'être <déplacer> vers un autre lieu.

Pour présenter les sous-domaines sémantiques dans lesquels *mettre* est convoqué, il va être question de vérifier que les apprenants l'utilisent comme un verbe locatif, un verbe de manipulation ou un verbe de placement ou de déplacement d'objets.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice *mettre*

Ainsi que le décrit Noyau (2005a), *mettre* est pour nous avant tout un verbe de manipulation. Mais cela dépend avant tout de la visée communicative du locuteur et de l'analyse que le linguiste fait de l'énoncé. Nous reprenons les énoncés de [1]:

1a' On *met* les asticots [dedans]_{locatif}.

Mettre est un verbe plein et un verbe de manipulation. L'objet N₁ les asticots est <saisir> et <emparer> par le N_h avant d'être <déplacer> vers le locatif [dedans].

Mettre est aussi un verbe locatif ci-dessous:

1c.'Elle <t'a> [ʔ] t'a mis à [la maison]_{locatif}

→Mettre à la maison ↔ héberger

1c.'Il a *mis* les choses de ma mère dehors

→Mettre dehors ↔ expulser ↔ chasser

Ces descriptions sont confortées par les propres reformulations des apprenants :

1f.KEN: Je *vais mettre* les choses de ta mère dehors vous allez *sortir* de ma maison.

1g.AUD: Il a *mis* les choses de ma mère dehors (il) nous a *chassé*.

1c.AUD : Elle t'a mis à la maison elle t'a *hébergé*.

Héberger, *chasser* et *sortir*, confortent l'appartenance de *mettre* dans la famille sémantique des verbes locatifs. Ces trois verbes sont des prédicats spécifiques pour ce domaine. Ils vont être repris plus bas au moment de rappeler que *mettre* est un verbe de base et qu'il supplée des verbes spécifiques. Pour l'instant, *mettre* est étudié comme un prolongement de la famille des verbes de manipulation.

3. Présentation générale des verbes de manipulation ou de placement d'objets

Tous les verbes qui seront analysés dans cette rubrique via les énoncés des apprenants ont la particularité de décrire à la fois les procès de manipulation ou de déplacement d'objets. Ce sont des lexèmes dont *mettre* est le prototype et avec lequel il partage le même schème grammatical. Le tableau [5.4] emprunté au LVF (1997) explique à cet effet que *poser* et *placer* définissent le schème sémantico-conceptuel de *mettre*. La rubrique 3, « présentation générale des verbes de manipulation », p.6 définit à l'avance nos choix de regroupement.

L'analyse qui précède sur *mettre* précise également le fonctionnement syntactico-sémantique de ces verbes dans leurs nuances avec *prendre* et les autres verbes de manipulation. *Donner, prendre et mettre* sont généralement décrits ensemble comme le mentionne Martinot (1998 :63) :

Parmi les verbes les plus fréquents et les plus précoces, nous avons sélectionné *mettre, prendre et donner* qui peuvent se construire avec au moins un complément direct, argument de rang 1 que nous noterons N1 auquel s'ajoute éventuellement un complément prépositionnel locatif, noté N]oc, et/ou un complément d'attribution, argument de rang 2, noté N2 (cf. note 2). Ces verbes sont particulièrement intéressants à observer parce qu'ils ont des valeurs sémantiques différentes selon leur construction: Marie met sa poupée dans la poussette —Marie met la table, ou selon l'argument qui les suit : Luc donne sa place — Luc donne un coup.

Ajoutons que nous avons exclu de la liste « verbe de manipulation » des verbes comme : *asseoir, se lever, coucher, se placer* qui appartiennent à la famille sémantique de verbe de position. Ils ne se construisent pas avec un N₁ < objet concret >. De la même manière ont été écartés les verbes locatifs purs. C'est le cas de *héberger, habiter, louer, fréquenter* ou *enfermer*.

Cette approche démultiplie certes les familles de verbes, mais elle permet d'aboutir à un ensemble cohérent qui appartient conceptuellement à un même découpage du réel et qui fonctionne linguistiquement sur un même critère syntactico-sémantique. Surtout, un seul verbe émerge de la liste en tant que prototype. *Mettre* présente ce profil.

Il reste donc à identifier les verbes dont *mettre* est l'opérateur, à évoquer leur fréquence, à décrire leur rôle dans l'acquisition et à répertorier les différents domaines conceptuels dans lesquels ils sont mis en mots.

3.1. Les verbes de manipulation ou de placement d'objet dans les lectures des apprenants

Seize verbes de manipulation différents ont été rangés sous cette étiquette. Ils correspondent à 114 occurrences différentes. La majorité de ces verbes sont construits avec un N₁ < objet concret >, < saisir > par l'instrument < main > et < déplacer > par un N_o vers un lieu. Le locatif est introduit par une

préposition. Ce petit mot indique le lieu d'où vient l'<objet>, par où il passe et où il va. Les locatifs sont des compléments du verbe de manipulation et non des compléments de phrase. Nous proposons à

Accrocher	Marquer
Décrocher	Mettre
Déposer	Porter
Enlever	Poser
Fixer	Remettre
Jeter	Retirer
Inscrire	Tirer
Lever	suspendre

Tableau : [6.5] : liste des verbes de placement

Les verbes du tableau [6.5] sont issus des productions langagières ci-dessous :

2a.BRI: je ne vais plus partir au lycée je vais *m'inscrire* dans un collège.

2b.CHI: il : a pris le chimpanzé et il l'a *accroché* sur un arbre.

2c. LAE: +, il *posa* ses lèvres sur (.) les tiennes (.) après la Belle aux Bois Dormant se réveillait

2d.CHI: il les a *suspendus* sur les arbres.

2 e. CHI: il a *jeté* le lièvre : <dans> [/] dans une rivière.

2f.JBR: et <je n'ai pas pu > [//] je n'ai pas pu retarder (.) j'ai *tiré* au goal.

C'est le sens de la langue qui justifie l'inscription du verbe dans le répertoire. Il arrive donc que les emplois soient autres le placement d'objets:

2g.NAT: le téléphone sonnait <ma> [//] mon père ne voulait pas *décrocher*.

2h.SOR: un jour <je> [/] me rappelle aussi j'ai *marqué* un but qui était formidable.

Le répertoire des verbes de placement d'objet est déduit de celui de manipulation et des verbes locatifs. Il est logique qu'il soit moins fourni que l'inventaire de ces deux familles. La liste des verbes essentiellement locatifs est constituée de 23 items différents, contrairement à celui des verbes de placement d'objet qui en compte 16. En revanche, l'ensemble des occurrences du premier groupe compte 71 occurrences contre 114 pour le second.

La haute fréquence de *mettre* explique ce paradoxe. Ensemble, le recueil des verbes essentiellement locatifs et de placement d'objet renferme des lexèmes nettement plus spécifiques que le répertoire des verbes de manipulation. On y retrouve, des verbes comme : *suspendre, accrocher, fixer, jeter, tirer* pour les verbes de placement d'objet, et *enfermer, héberger, libérer, résider*, pour les verbes locatifs, moins fréquent que *trouver, perdre, laisser, acheter, rendre, payer, chercher* des verbes de manipulation.

Parmi les 60 verbes les plus fréquents, seuls *mettre* et *marquer* y sont présents. Pour rappel, nous avons regroupé tous les verbes de chaque domaine sémantique en une seule liste sur la base de leur fréquence, dès lors que leur nombre d'occurrences était égal ou supérieur à dix. Le tableau [5.6] ne fait donc pas référence à une sélection opérée au sein même de la famille des verbes de placement d'objets.

Rang	verbes	Occ.totale	4 ^{ème} /3 ^{ème}	6 ^{ème} /5 ^{ème}
1	Mettre	52	44	8
2	Marquer	12	8	0
3	Déposer	9	6	3
4	Porter	9	8	1
5 ⁽¹⁾	Enlever	8	7	1
5 ⁽²⁾	Poser	8	7	1
6	Jeter	4	2	2
7	Accrocher	3	3	0

Tableau [6.6] : les verbes de placement d'objets

L'ensemble des verbes du tableau [6.6] fera l'objet d'une analyse détaillée.

3.2. Fréquence détaillée des verbes de placement d'objets

L'étude débute par *poser*, non pas à cause de son nombre d'occurrences, mais du fait de la régularité de son usage.

Poser

Le verbe *poser* exprime le placement d'objet. Il est rarement utilisé isolément. Il a été utilisé 9 fois au total. La fréquence la plus élevée est repérée dans le cycle d'orientation là où un élève de 4^{ème} l'emploie 3 fois dans un récit que reproduit [3a] :

(3a) :

PET: après quand on enlève nos tenues monsieur.

PET: on prend nos sacs on *pose* à côté,

PET: on prend nos *calékums on *pose* à côté,

PET: on prend nos chaussures on *pose* à côté.

*caleçon

Ces occurrences sont issues de l'enregistrement R4U-Petit. PET raconte à ses pairs une fugue. Lui et son copain ont séché les cours, pour une partie de nage. Celle-ci a lieu dans une rivière jouxtant leur collègue. Ils sont en zone rurale, en périphérie de la capitale. Dans la séquence qui nous sert de matériau, PET décrit tous les événements effectués avant le plongeon dans l'eau. Toutes les actions qu'il met en mots sont liées à un seul événement. PET veut rendre épique sa fugue et souhaite surtout tenir en haleine ses camarades.

Ce sont les raisons qui l'amènent à décrire dans le détail chaque scène. Il décortique donc tous les gestes que son copain et lui effectuent en se déshabillant. Le reste des usages de *poser* seront abordés plus tard, puisqu'ils ne décrivent pas exclusivement < un changement de position de l'objet >. Pour ce procès, ils ont plutôt recours à une variante de *poser*, à l'instar de *déposer* qui va être analysé ci-dessous.

Déposer

La différence entre *déposer* et *poser* ne tient qu'à une nuance de sens. Il semble que les usages des deux verbes sont indifférenciés par les locuteurs. D'ailleurs, les occurrences indiquent presque une égalité dans leur fréquence. *Déposer* est utilisé 9 fois au total contre 8 fois pour *poser*. Les deux verbes sont employés dans le cycle d'observation même si *déposer* y est sollicité 2 fois plus. *Poser* signifie simplement *placer* alors que *déposer* exprime l'idée de < laisser quelque part >. La grande majorité des occurrences de *déposer* ont été obtenues auprès de FOK, un élève de 4^{ème}. L'enregistrement R4U-Foko est retranscrit en [3b]. On y observera l'usage de ce verbe :

(3b) :

CHI: +" *dépose* ça <étant donc caché> [//] <étant> [/] étant donc caché derrière le prêtre [///] <derrière > [/] derrière la statue de Marie (.) le prêtre dit +"/.

CHI: *dépose* ça *dépose* ça <le> [/] le gars dit que +"/.

CHI: non le père je voulais prendre l'argent pour aller *déposer* là-bas.

FOK raconte l'histoire d'un servent de messe qui a volé l'argent de la quête et à qui il est demandé de le restituer. Le récit suivant est bâti sur la même trame puisque le tenancier d'une salle de jeux exige de JUN qu'il restitue aussi un jeu volé. JUN est un élève de 4^{ème} et son récit correspond à l'enregistrement R4U-Jun que matérialise [3c] :

(3c) JUN: +" non <je n'ai> [/] je n'ai pris le jeu je n'ai pas pris la PS +"/.

JUN: +" *dépose* je ne veux pas de problème me dit le père +"/.

JUN: +" je n'ai pas pris je n'ai pas pris allons voir tes parents +"/.

JUN: +" s'il vous plait non <si (.) je pars> [//] si nous partons voir mes parents je serais fouetté +"/.

Les deux récits enseignent que *déposer* est utilisé dans le sens de <remettre en place/ restituer un objet> qui n'appartient pas à l'agent. CHI doit *remettre en place* la quête volée et JUN doit *restituer* la PS, (PlayStation) volée. Dans les deux cas *déposer* est une solution à la lexicalisation des procès. Les autres occurrences de *déposer* vont être étudiées plus bas. Ce sont celles dont l'usage sert à la description d'un autre sous-domaine. *Jeter* en revanche est conforme au domaine sémantique, objet des présentes analyses.

Jeter

Jeter est utilisé une fois en 4^{ème} /3^{ème} et 3 fois en 5^{ème} /6^{ème}. Le plus grand nombre d'occurrences est obtenu auprès de SAM, un pré-adolescent de 5^{ème}. Il raconte à ses camarades comment il est allé chaparder des mangues, alors qu'il avait préalablement séché les cours. [3d] est un aperçu de son histoire :

(3d)

SAM: hayaye@o on a d'abord enlevé les boites académiques qui n'avaient rien à l'intérieur là *jet/e/* ça on réserve la place à la mangue.

SAM: je vois comment je *jette* les tops +//.

SAM: je *jette* ma mangue je ne vois même pas ma mangue hein.

En [3d] *jeter* indique immédiatement la direction de l'objet et la cible n'est pas introduite par un syntagme prépositionnel. C'est le contraire en [1a'-2 e'] :

1a'. CHI: après on prend ses dossiers <on m(et)> [/] on *jette* [à la poubelle]_{locatif}.

2 e'. CHI: il a *jeté* le lièvre : <dans> [/] [dans une rivière]_{locatif}.

[A la rivière] et [à la poubelle] représentent la cible vers laquelle les objets sont *jetés*. Ce sont des N_{loc} que l'on retrouve aussi avec *accrocher*, qui va être décrit ci-dessous.

Accrocher

Toutes les occurrences *d'accrocher* ont été collectées auprès d'une élève de 4^{ème}. R4U-Solène est une séquence du récit de CHI :

(3 e). CHI: il : a pris le chimpanzé et il l'a *accroché* [sur un arbre]_{locatif}

CHI: sur le chemin donc elle a remarqué les galettes qui étaient *accrochées* [sur un arbre]_{locatif}.

CHI: en continuant elle a : vu des chimpanzés qui étaient *accrochés*

Accrocher décrit la manipulation d'un <objet>, puis participe à indiquer le lieu vers lequel cet <objet> est déplacé grâce au N_{loc} [sur l'arbre]. *Enlever* et *retirer* fonctionnent selon le même principe.

Enlever et retirer

Enlever et retirer font ensemble neuf occurrences. *Enlever* est cependant plus utilisé que *retirer* mais les deux verbes décrivent quelque fois les mêmes procès. [3f] est tiré des productions langagières d'une même élève qui se plaint de son professeur de français parce que ce dernier lui a <soustrait des points> alors qu'elle a rédigé son devoir. *Faire moins, enlever et retirer* sont utilisés dans le sens de *soustraire*. [3f] révèle le contexte d'emploi de ces formes verbales :

(3f). CHI: regarde rends toi compte qu'on nous *donne* les devoirs,

CHI: < j'a (vais) > [/] j'avais *fait* tous mes devoirs,

CHI: plus de la moitié n'avait pas *fait* son devoir,

CHI: monsieur (j') ai (*e*)u une note voilà ma note,

CHI: elle *retire* sur ma copie je m'en vais voir le censeur,

CHI: même si elle **fait* moins cinq?

*Retrancher cinq points

CHI je pouvais me *retrouvais* même à moins peut être moins quinze,

CHI elle va *m'enlever* elle va *m'enlever* tout ça?

Enlever est quelque fois utilisé dans d'autres sous-domaines. C'est également le cas du verbe *porter* avec lequel il partage le même nombre d'occurrences.

Porter

Porter est utilisé neuf fois dont huit en 4^{ème} /3^{ème}. Aucun de ses emplois ne décrit un placement d'objet. Il lexicalise d'autres sous-domaines que nous allons étudier tout en abordant ceux des verbes comme *porter, déposer, poser et remettre*.

3.3. Description des sous-domaines des verbes de manipulation ou de placement d'objet

Le verbe *enlever* est polysémique. Il intervient dans plusieurs sous-domaines comme l'indiquent les énoncés ci-dessous :

1e. FOK: Elle a *enlevé* son caleçon elle a mis au sol.

4a'. PET après quand on *enlève* nos tenues monsieur

4b. JUN: maintenant quand ils veulent déjà *enlever* le corps le mort à gifler un mec.

4c. PEG: ça ne va pas te plaire si ton père vient *enlève* ta mère il dit qu'il met une autre femme.

Malgré la diversité de sens exprimée par *enlever*, les apprenants favorisent un de ses traits sémantiques qui est celui de la <séparation>. Il correspond au cas des verbes ablatifs, signalé par le LVF (1997). En [1e] le N_o, un agent humain, se <sépare> de son vêtement, en [4a] il se <sépare> de sa tenue, en [4b], il se <sépare> d'un corps et en [4c], il se sépare d'une femme. Les apprenants *simplifient* le sens d'*enlever* et *surgénéralisent* l'un de ses traits. Nous empruntons cette approche à Klein (1989) qui déclare:

les apprenants n'ont pas un comportement totalement cohérent. On trouve pour chacun de ces quatre types des fréquences d'utilisation variables selon les positions. Hyltenstam tente de représenter cette variation à l'aide de règles variables selon Labov (1972). Par ailleurs il interprète les transitions d'un stade à un autre en termes de simplification et de surgénéralisation.

A partir de cette règle nos apprenants expriment les procès ci-après :

< Se séparer> de son caleçon-enlever ↔ déshabiller

<Se séparer> d'un corps-enlever ↔ se débarrasser

<Se séparer> d'une femme-enlever ↔ répudier

Aucune occurrence de *poser* n'a de lien avec le placement des objets ou avec la manipulation, il est un verbe de communication :

(4d). JUL: j'ai *posé* la question à son père +"/.

JUL:+" où es Patrice?

(4e) SP01: je te *pose* une question hmm?

SP01: s'il te plait excuses moi de te *poser* cette question

(4f). NAT: après le matin notre père était venu ma mère lui *pose* donc la question de savoir question de savoir que +"/.

NAT: +" où que tu as passé la nuit?

Le rôle de *poser* dans ces énoncés est commun à tous les locuteurs du français. Natif ou non natif, le locuteur use de l'expression ordinaire : « poser une question ». En revanche « déposer une maladie » est une particularité lexicale, comme l'indique [4g] :

4g. EF4: <il y'a d'autres même ils ont les maladies ils viennent *déposer* ça sur les jeunes filles noires> [>].

En [4g] *déposer* acquiert le sens de *contaminer*. Nous allons découvrir les conditions dans lesquelles le verbe *porter* prend la ou les signification(s) proposée(s) par les élèves. En effet, il est utilisé dans la locution verbale ci-après :

4h.PAT: moi-même je ne connais pas qui à *porter plainte* hein moi-même je connais pas

En langue par contre, *porter* est un verbe locatif. Il fonctionne sur le modèle de *mettre*, puisque les deux verbes sont construits avec le N < habit>. Le LVF (1997) propose la description ci-dessous pour *porter*

1	mot	no:11 = porter 11
	domaine	HAB
	domaineEnClair	Habillement
	opérateur	prédicat:lc, complément: <i>habit SUR soi</i> , prep: <i>SUR = (#) [lc] habit SUR soi</i>
	classe	générique: <i>locatif</i> , sémantico-syntaxique: <i>non-animé propre</i> , construction-syntaxique: <i>b</i> , sous-type:2 = L3b.2

Tableau :[6.7] : description de *poser* par le LVF (1997)

La description du LVF (1997) est la plus fréquente dans les énoncés des jeunes. Les occurrences ci-après en sont une illustration :

4i.EYA: tu ne vas pas me dire tu viens à l'école au lieu de *porter* ta tenue

4j.PET: tant que moi je *portais* la tenue lui il *portait* le bermuda.

4k.MOT: c'est lui qui *porte* la culotte à la maison.

Le schéma d'objets de *porter* est homogène chez nos apprenants. Tenue, bermuda, culotte sont un ensemble de substantifs, sémantiquement ordonnés, qui déterminent un emploi prédicatif de *porter*. Puisque ce verbe est polysémique, la classe d'objets [habit] permet de séparer de façon précise les différents emplois du prédicat.

Mais, il existe des nuances. En [4k], *porter la culotte* est une expression figée. Ce bloc coalescent signifie : <assurer le rôle dominant dans un couple>. L'expression est construite autour du verbe *porter*. MOT respecte cette règle : le complément locatif, *à la maison* le rappelle. Les cadres de rôle de cette expression semblent aussi prédéterminés. Les participants au procès sont habituellement des entités N_{hum}. La locutrice ne fait pas entorse à cette règle. Voici l'intégralité de son énoncé. Il est codé D3V- groupe4, dans le corpus :

4k'.MOT: parce que normalement la femme doit respecter son mari non seulement parce que c'est un homme et parce que c'est *lui* qui *porte la culotte à la maison*.

A partir de là MOT utilise *porter* + N [habit] pour décrire une scène de la vie quotidienne, dans la famille. Ce verbe associé à ce nom ne signifie pas *s'habiller*. EYA en [4i] vise quant à lui à mettre en mot le procès de *s'habiller*. Pour cette idée, il associe le verbe *porter* et le nom *bermuda*. Cependant, le verbe *mettre* est plus indiqué dans cette construction.

En effet, *portera* une valeur terminative. Or, MOT évoque un processus qui se déroule avant que l'agent ne s'habille. Il s'agit du choix d'un vêtement avant le départ à l'école. Cet énoncé le rappelle :

4i'.EYA: tu ne vas pas me dire tu viens à l'école au lieu de *porter* ta tenue

4. Le verbe de base *mettre* comme substitut des verbes de transfert

En tant que verbe prototypique et verbe fréquent, les usages de *mettre* sont si réguliers que le locuteur peut se passer d'un verbe spécifique comme en [5a]:

5a.CHI : il a pris (.) une bonne partie environ une quinzaine il en a pris il a *mis* <dans un> [/] dans un sac
(.) <il> [/] il s'est en allé.

En [5a], le sens de *mettre* est précis. Le procès qu'il décrit est linguistiquement interprétable. L'interlocuteur se représente un <objet > qui est déplacé / rangé/ inséré dans un sac. En revanche, *mettre* est l'équivalent contextuel de *placer* ou de *poser* en [5b] :

5b.CHI: j'ai mis mon pied sur (.) J'avais mal j'avais les trempes.

5b'.CHI : j'ai *posé* mon pied sur (.) J'avais mal j'avais les trempes

Le caractère abstrait de *mettre* permet que l'un ou l'autre verbe puisse être utilisé. En [5c] aussi, *inscrire* ou *écrire* peuvent être utilisés à la place de *mettre* :

5c.CHI: pour(v) u qu'elle *ne mette* pas ça sur ma feuille.

5c'.CHI: pour(v) u qu'elle *ne l'inscrive* pas sur ma feuille.

Inscrire appartient au même paradigme de verbe que *mettre*. Le LVF (1997) le sous-classe en référence à ce lexème. Il signifie entre autre : <mettre en écrit>, <mettre sur une liste>. L'objet N₁ <déplacé> est N_h :

6d.JBR: et ils m'ont *mis* au terrain

6d'.JBR: et ils m'ont *introduit* au terrain

4.1. Orthonymie- arrangements sémantiques - polysémie avec le verbe *mettre*

Dans les énoncés des apprenants, le sens de *mettre* est sujet à plusieurs interprétations. Par exemple, en [6 e] on se demande *si mettre à genou* équivaut contextuellement à *humilier* ou *punir* :

6 e. CHI: aha@i <c'est ce que on > [/] c'est qu'on dit il n'y avait qu'un seul professeur qui aimait me mettre à genoux.

Cette absence de précision explique peut-être pourquoi en [6f] mettre mon nom est reformulé via l'orthonyme *prononcer* :

6f. LEA: mais si tu ne m'as pas vu voler ne *met*s plus mon nom ne *prononce* plus jamais mon nom dans ta bouche.

Selon le même procédé, auquel s'applique la même analyse, *tendre* et *mettre son pied* sont mis en équivalence en [6g]:

6g.CHI: puis le loup (.) *tend*/a/ un piège à la sortie de la porte à la sortie de la porte le loup (.) *mit son pied* et le chasseur l'arrêta

Ces occurrences traduisent une fois encore le caractère polysémique de *mettre*. Un même verbe est utilisé avec des sens différents grâce à son sens abstrait. Même si le locuteur perd en précision, il communique à partir d'un lexème présent dans sa mémoire lexicale. Il revient donc de résumer les situations dans lesquelles *mettre* est un verbe, c'est-à-dire un lexème polysémique au sens générique préféré à des verbes spécifiques.

4.2. Le verbe de base *mettre* VS les verbes spécifiques

Mettre est un verbe de base qui supplée nombre de verbes spécifiques. On a vu qu'il était préféré à *héberger*, *chasser* et *sortir*. Même lorsque les élèves procèdent à des bricolages sémantiques au moyen de *mettre*, leur objectif est de suppléer un verbe spécifique.

4.3. *mettre* verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques

Les apprenants « bricolent » la structure de leurs énoncés grâce à *mettre*. La position d'un N₁ peut ne pas être réalisée ou alors peut être remplacée par un substantif du CFG comme en [7a-b] :

7a.SP01: quand je finis de *mettre* là elle part.

7b.EF2: +^ c'est mon élève qui m'a *mis* le belè*

*Grossesse

Replacé dans le contexte du récit, c'est le procès d'*enceinter* qui est exprimé dans les deux énoncés ainsi que l'explique [7a'-b']

7a'.SP01: quand je finis de l'*enceinter* là elle part.

7b'.EF2: +^ c'est mon élève qui m'a *enceinter*.

De la même manière que [7a] et [7b], il faut replacer l'énoncé de BRI dans son contexte pour comprendre que *mettre* est l'équivalent situationnel de *dire* ou de *répondre* :

7c.BRI: c'est Stéphane qui lui a dit <de> [/] *mettre* ça.

7c'.BRI: c'est Stéphane qui lui a dit <de> [/] *de le dire*.

Le même verbe est une solution à la lexicalisation du procès de *causer* en [7d] :

7d.le bon monsieur ne se casse* même pas de venir rendre visite (.) après toutes les blessures qu'il *a mis* sur ma mère.

Prendre de la peine*

(Mettre une blessure) ↔ (causer une blessure).

Les apprenants préfèrent enfin les locutions dans lesquelles *mettre* est la tête lexicale. Plusieurs locutions verbales ont été répertoriées. [7d] et [7 e] en sont des exemples :

7d.AUD: elle est prête à te *mettre à la porte* à l'instant donc c'est l'homme qui doit se soumettre

7 e. NJE: <de> [/] *de mettre l'ordre* quoi.

Ce type de construction est une solution pour l'apprenant car elle lui permet de suppléer des verbes spécifiques comme *répudier*, *jeter* dont l'équivalence est matérialisée en dessous :

(Mettre à la porte) ↔ (jeter à la porte), *répudier*, *chasser*

Mettre de l'ordre, qui signifie *ordonner* ou *ranger*, est employé dans le sens de « maintenir l'ordre ». Dans les autres cas, la locution construite grâce à *mettre* est bricolée par le recours à un substantif tiré du CFG :

(7f.) PAT: je dis hein peut être qu'il m'a *mis dans le ndem** non.

INV: yyyy bagarré?

PAT: il m'a <*mis dans le ndem*>*

* mettre en difficulté

Lorsque le verbe *mettre* participe à la structure des locutions, il ne peut être un prédicat ou une unité de sens autonome. C'est un ensemble de mots co-occurents qui participent à l'expression des procès. Il arrive que la grammaire traditionnelle assimile les locutions verbales aux verbes supports. Par exemple, Bruno (sans date) les appelle « locution transitive de forme complexe ». Il cite : (faire peur à quelqu'un), donner (donner soif à quelqu'un), rendre (rendre confiance à quelqu'un). Notre intérêt portera sur *mettre*.

4.4. Le verbe support *mettre* et les noms prédicatifs

Les apprenants mobilisent des verbes supports dans leurs énoncés. Cependant, nous avons déjà expliqué que cette catégorie de verbes n'est pas complètement vidée de son sens. Ils ne sont pas transparents comme le présente généralement la linguistique transformationnelle qui les considère comme des *light verb*. *Donner* et *prendre*, et désormais *mettre*, ont un sens tenu qui influe sur le procès décrit. Pour preuve, *mettre* peut être glosé par *appliquer* dans : *mettre la crème*. Les conditions dans lesquelles *mettre* est un verbe support font l'objet du prochain paragraphe.

METTRE N = : METTRE DE LA CRÈME

Le Pesant et al. (1998 :9) pensent que la plupart des prédicats exigent une spécification sémantique de leurs arguments. Ils citent à plusieurs reprises *mettre*. En effet, les noms comme : *crème, huile, gel, shampoing, pommade*, etc. définissent contextuellement le sens du verbe polysémique *mettre*. Plusieurs prédicats sont appropriés pour cette classe. On pourrait en effet utiliser : *passer*, ou *appliquer*. *Mettre* est le correspondant familier de *appliquer*, réservé à un niveau de langue plus technique selon Martinot (1996 : 80). Dans le corpus2 constructions sur ce modèle ont été référencées :

8a. CHI: ils ont donné une pommade à la fille +//. Garçon < pour qu'il parte> [//] pour qu'elle parte (.) la *mettre*.

CHI: il a *mis* la pommade et il s'est transformé en fille.

Mettre la pommade correspond à la structure : *mettre* +N où N est le nom [pommade]. Syntactiquement, *mettre* est un verbe support et *pommade*, un nom prédicatif. Le V. [mettre] +le N [pommade] = pommader. Le verbe *pommader* est un verbe rare. Même dans le français central, il est peu fréquent. On retient de Vaguer (2004 :125-126) que «La nominalisation des verbes supports est impossible ». Elle complète et précise que «les transformations morphologiques (nominalisations, adjectivisations, verbalisations) sont le fait des prédicats » On l'observe avec *mettre* :

8a'. Il a *mis* la pommade.

8a'' *La mise de la pommade.

On constate que le verbe *mettre* n'est pas susceptible de nominalisation. Il n'est donc pas un prédicat. Il est plutôt un verbe support. Son effacement en tant que verbe support n'altère par l'évènement exprimé dans l'énoncé :

(1)Il a mis la pommade à la jeune fille

(2)La pommade qu'il a mise à la jeune

(3)La pommade de la jeune fille.

Après effacement du verbe *mettre*, la phrase demeure grammaticale. Il y manque cependant des informations sur l'aspect, le mode et le temps que porte le lexème *mettre* qui demeure affaibli sémantiquement. Il n'est donc pas un prédicat. Ce rôle incombe au groupe verbe-nom. Contrairement au paradigme des verbes, celui des noms est riche.

Les apprenants puisent donc dans ce riche lexique nominal et s'appuient sur un verbe en partie vidé sémantiquement pour suppléer ceux qui manquent dans leur vocabulaire. Ainsi un seul verbe associé à une classe de noms permet de balayer plusieurs domaines d'usages. Il va donc être le verbe opérateur d'un ensemble de classes d'objets que nous allons explorer.

4.5. Le verbe opérateur *mettre* et les classes d'objets : noms prédicatifs

Nous avons identifié dans le corpus des emplois de *mettre*, dans lesquels son sens était précisé par un groupe homogène de noms. Ces noms sont organisés en classe d'objets. Les classes d'objets permettent de séparer de façon précise les différents emplois d'un même prédicat, de proposer des synonymes et des antonymes en contexte. Nous débutons par la classe d'objets des actions des vêtements.

METTRE N = : METTRE L'HABIT

Mettre est l'opérateur approprié de la classe des vêtements. Cela signifie que c'est l'un des verbes qui permet de définir cette classe. *Mettre* + N [vêtement] = se vêtir, de même que *mettre* + N [habit] = *s'habiller*. Pour chaque classe d'objets, il existe des verbes qui lui sont spécifiques et d'autres qui lui sont généraux. Pour la classe des vêtements, *mettre* est le prédicat approprié général et *porter* est le prédicat approprié spécifique. En effet *porter* + N [vêtement] = *s'habiller*. Dans le corpus, les 2 verbes sont à la fois en concurrence et équivalents. Mais il existe des situations linguistiques où ce n'est pas le cas. Martinot (1993:77) explique ainsi que:

mettre et *porter* ne sont en fait équivalents qu'au présent où les valeurs aspectuelles respectives de ces verbes sont neutralisées. *Porter* a une valeur terminative par rapport à la série de gestes qu'il a fallu accomplir avant que l'on puisse dire : la robe que tu portes te va à merveille. *Mettre* réfère à ces gestes antérieurs. Il actualise le procès en orientant l'interprétation vers le sujet impliqué dans son action d'habillage (d', e, g). Avec *porter*, c'est l'aspect résultatif, indépendant des faits et gestes antérieurs qui est exprimé (c). *Mettre* implique un processus qui a débuté à un moment antérieur où l'on n'est pas encore habillé. Avant de partir à l'école, une mère s'impatiente et dira à son enfant :

Alors qu'est-ce que tu attends pour mettre tes habits ! et jamais :

* Alors qu'est-ce que tu attends pour porter tes habits !

Malgré ces explications, les apprenants se servent de *mettre* de la manière ci-dessous :

9a.EF1: on dit allez le coudre les kabas vous venez *mettre* les jupes ici là.

9b.SP01: n'oubliez pas qu'il y'a une protection qui s'appelle capote je *mets* ma capote là c'est fini.

9c.SUZ: tu dois respecter la fille-là parce qu'elle a accepté d'abord venir vivre avec toi sans *mettre* l'anneau dans son doigt.

En référence à [9], Mettre +N [vêtement] est la formalisation de : mettre [jupes], mettre [capote], mettre [anneau]. Ces N ont été soulignés. Nous considérons les N [anneau et capote] comme des [vêtements]. Ce sont des articles ou des parures qui couvrent une partie du corps. Le corps est dans cette syntaxe, un locatif. Il est naturel de ne pas le mentionner dans la description de la scène. Mais cela demeure possible comme en [9c]. Dans ce matériau, [dans son doigt] est le locatif. L'analyse peut être plus approfondie :

Les N [jupes-capote-anneau] construits avec *mettre* sont des prédicats. Ils affectent et modifient l'état des actants. Par exemple : (mettre la capote) = se protéger ; (mettre l'anneau) [au doigt] = se marier. Il y a dans ces constructions un changement d'état. Pour une confirmation de cette analyse, observons le matériau ci-après :

1 e. FOK: Elle a enlevé son caleçon elle a *mis* au sol elle est montée sans caleçon sur l'arbre.

Alors qu'en [9] *mettre* + N[vêtement] signifie *se vêtir*, en [2 e], *mettre* décrit plutôt le déplacement qu'effectue un <objet> dans l'espace. En [9], *mettre* est un verbe opérateur, qui sous-catégorise la classe d'objets des N[vêtements]. Pour exprimer l'évènement de *se vêtir*, le locuteur associe *mettre* à un <vêtement>. C'est donc l'ensemble : *mettre* + SN1 <vêtement> qui assume le rôle de prédicat. Le verbe tout seul en est incapable.

En [2 e], *mettre* est prédicatif. Tout seul, il régit des arguments et il n'existe aucune contrainte actancielle. Le verbe *mettre* y a une relation moins spécifique avec l'objet déplacé. Pour continuer, les compléments locatifs jouent un rôle dans l'identité du lexème *mettre*. En [9c], la cible [dans son doigt] affecte le N [hum].

L'action est dirigée vers cet actant. En [2d], le N_{loc.} [au sol] est un complément moins contraignant, car il n'est pas essentiel. *Mettre au sol* équivaut à *laisser tomber*. Avec ce verbe, il n'est pas besoin d'explicitier la trajectoire de l'objet dans sa chute. Sur le plan de l'acquisition, ces variations syntactico-lexicales enseignent que ce même verbe est utilisé par les apprenants pour décrire des situations différentes.

D'un côté, *mettre* exprime le déplacement d'objets vers un lieu: [mettre au sol], de l'autre, il est utilisé pour la classe d'objets des <vêtements>. Comme cela a été indiqué, dans cette catégorie il est en concurrence avec *porter*.

4j'.PET: tant que moi je portais la tenue lui il portait le bermuda

Porter et *mettre* sont identiques dans le lexique des apprenants, malgré les règles prescriptives. Ils se servent des verbes dont ils disposent. Le choix de l'un ou de l'autre verbe n'empêche pas la communication. *Porter* tout comme *mettre* sont des solutions à des verbes spécifiques comme *vêtir*, *enfiler une capote*, *passer un smoking*, *endosser une veste*, *chausser des baskets*, *visser une casquette*, *nouer un foulard*, etc. Un seul lexème est apte à remplacer tous ces verbes. Ainsi peut-on construire avec le seul verbe *mettre* :

	Une veste, un smoking
	Une casquette, chapeau
Mettre	Chaussure, baskets
	Bijoux, bague
	Une cravate, nœud papillon

Schéma: [6.0]: polysémie de *mettre*

Nous verrons dans le paragraphe suivant que *mettre* peut également assumer la fonction de classe d'objets dans les activités du football.

4.6 Mettre dans la classe d'objet des actions du football

Nous avons décrit le rôle essentiel de *mettre* dans certaines classes d'objet. Par exemple, il a été vu que ce verbe était primordial dans la classe d'objet des vêtements. Son rôle semble aussi indispensable dans les actions du football. Nous l'établirons sur la base des occurrences tirées du corpus. Ces occurrences proviennent du fichier |R4V-Jean|JBR. Le locuteur principal est JBR. Il est âgé de 15ans.

Il est en classe de quatrième et il est le plus âgé de sa classe. Pendant son récit, il est raillé par ses camarades, à cause de ses difficultés d'expression. Son objectif est par contre de leur prouver que tel n'est pas le cas. C'est la raison pour laquelle il décide de nous raconter une histoire dans laquelle il se décrit en tant que grand joueur de football. De son récit, ont été retenus les énoncés dans lesquels il recourt à *mettre*.

(9d.) JBR: le deuxième match aussi je n'ai <pas *mis*> [///] pas pu marquer.

JBR: le troisième match (.) on m'a *mis* avant-centre.

JBR: et ils m'ont *mis* au terrain.

Le verbe *mettre* dépanne JBR. Il décrit tous les événements qui surviennent dans un stade de football. Avant-centre, terrain, but, sont des noms homogènes. Pour conclure, le verbe *mettre* est intégré dans un réseau de signification qui traduit la manière donc le lexique des procès est mis en place par les apprenants.

5. Perception du réel et choix du verbe mettre

Les apprenants n'ont pas usé du verbe *habiller* dans leurs lectures. Ils préfèrent des verbes moins spécifiques comme *mettre* N + [habit] et *porter* N + [habit]. A ces verbes il faut ajouter *donner* N + [habit]. Voici la phrase complexe dans laquelle cette construction a été identifiée :

10a. AUD: parce que si quand la femme t'a rencontré tu étais sale sale, elle <t'a> [/] t'a mis à la maison elle t'a hébergé elle t'a *donné* tous les habits.

Nous avons cependant observé que si *habiller* était absent de leur répertoire, *déshabiller* était quant à lui présent.

10b. NYA: on l'a emmené dans notre quartier on l'a *déshabillé*.

10c. BOR: comme punition à ce voleur on l'a d'abord *déshabillé* devant tout le monde.

Mais les apprenants se servaient également du verbe de manipulation d'objet *enlever*.

1e.FOK: elle a *enlevé* son caleçon elle a mis au sol elle est montée sans caleçon

4a''.PET après quand on *enlève* nos tenues monsieur

Au final pour la classe d'objets des vêtements, les apprenants utilisent les verbes suivants : *donner, mettre, porter, donner, déshabiller, enlever*. *Déshabiller* est le seul verbe thématique de ce domaine. Voici une table qui récapitule les emplois des verbes pour ce domaine. Cette table indique les verbes présents dans le lexique par un [+]. Elle signale les verbes absents par un [-]. Elle illustre chaque usage par une construction tirée du corpus. Par exemple, donner N [habit] permet d'obtenir [habiller] :

Donner N [habit]	+	Mettre N[habit]	+	Porter N [habit]	+	Habiller	-	Déshabiller	-	Enlever N [habit]	+	
Habiller	-	S'habiller	-	S'habiller	-	Mettre [habit]	+	Enlever [habit]	N	+	Se déculotter	-
Elle t'a <i>donné</i> tous [les habits]		vous venez <i>mettre</i> [les_jupes] ici là		tu viens à l'école au lieu de <i>porter</i> [ta tenue]				on l'a d'abord <i>déshabillé</i>			Elle a enlevé son [caleçon]	

Tableau: [6.8] répertoire des verbes dans la classe d'objets des vêtements

A la lecture de cette table, on déduit que les élèves n'ont pour l'instant pas besoin de verbes thématiques pour ce domaine. L'emploi de combinaisons lexicales résout leurs problèmes d'expression.

La question de départ portait sur le rôle du verbe *mettre* dans le répertoire des apprenants. Au terme de la présente analyse, nous pouvons déclarer qu'il est un verbe de base : 3 points justifient cette assertion. (a) La fréquence de *mettre* dans le corpus prouve qu'il est un lexème incontournable chez les jeunes qui apprennent le français. (b) Son rôle de verbe prototypique dans la famille des verbes de déplacement d'objets confirme qu'il est un verbe polysémique. (c) Le caractère abstrait de *mettre* amène les apprenants à l'utiliser pour bricoler le sens de leurs énoncés en suppléant plusieurs verbes spécifiques. Grâce à *mettre* les apprenants peuvent se passer des verbes précis comme *habiller*, *appliquer*, *tendre*, *chasser*, *jeter*, *enceinter*, inscrire, etc. L'étude de *mettre* a permis d'aborder le rôle de plusieurs autres lexèmes. Par exemple, *mettre* et *porter* sont en concurrence dans la classe d'objets du < vêtement >, *poser* et *déposer* assument la même fonction que *mettre* lorsque son sens est plein.

Ils appartiennent à un même découpage du monde que nous avons étiqueté : *manipulation d'objets*. Pour l'enseignement des verbes en L2, les professeurs peuvent partir des multiples possibilités qu'offre le verbe *mettre*.

Puisque la syntaxe de *mettre* et son sémantème sont identiques à une même catégorie de lexèmes, des séquences de cours consisteraient à s'appuyer sur le fonctionnement du verbe de base afin de découvrir un groupe de verbes spécifiques à acquérir pour la construction des énoncés autonomiques. L'exercice porterait sur le procédé de reformulation en insistant sur les équivalences contextuelles.

Chapitre 7 : Faire et les verbes d'activité

Faire est pour les grammairiens traditionalistes, « le verbe par excellence ». Une telle présentation nous entraîne à nous demander si ce rôle est avéré dans le discours des apprenants. Avant la plongée dans l'analyse des énoncés, nous postulons un lien entre la difficulté des jeunes à rappeler des verbes spécifiques de leur mémoire lexicale et la disponibilité sémantique de *faire* qui justifierait sa fréquence dans leur discours. Pour cette étape, nous allons élargir notre champ d'analyse aux fonctions déjà connues de *faire*. Celles-ci sont : son rôle de verbe représentant et de verbe vicair, son aptitude à l'expression de la factitivité et de la causativité puis, son implication dans la création des locutions verbales ou dans le figement. Comme dans les chapitres antérieurs, *faire* sera analysé aussi bien comme un verbe prédicatif qu'un verbe non prédicatif à l'intérieur des sous-domaines pour lesquels les enquêtés le convoquent.

Nous associerons une démarche qui s'appliquera à questionner d'une part, les opérations cognitives présidant à la mise à mots des procès, d'autre part, la structuration des énoncés et leur incidence dans la prise en charge du sens lexical. Nous demanderons comment les apprenants utilisent *faire* ? Quel est son rôle la description des procès ? Quels sont les verbes qu'il remplace ?

1. Présentation du verbe de base faire chez Viberg (2002) et Noyau (2005a)

Quels que soit la langue, l'âge et l'environnement, tout locuteur a nécessairement besoin de décrire les événements qu'il perçoit. Il a besoin de passer d'une représentation des événements à leur expression linguistique. Or, le lexique mental est diversement construit par les apprenants d'une langue. Par exemple, le lexique des noms est mis en place avant celui des verbes. Il arrive donc que les locuteurs ne disposent pas de verbes ajustés aux procès qu'ils conceptualisent. Pour pallier cette absence, les principes universels d'acquisition expliquent que quelle que soit la langue, un groupe limité, fréquent et polysémique de verbes aide à l'expression des procès. *Faire* appartient-il à cette liste des verbes clefs? Deux auteurs y répondront, en l'occurrence, Viberg (2002) et Noyau (2005a) qui ont en effet étudié le rôle de *faire* dans l'acquisition.

1.1. Le verbe de base faire chez Viberg

La «tableau 5» de Viberg (2002:8): *The Frequency of occurrence of a selectet number of basic verbs in the early school-age project*, matérialise le caractère central de *faire* dans l'apprentissage du lexique

des procès. *Faire* (do, make) apparaît juste après *aller* (go). Le tableau [7.0] est celui que propose Viberg (2002):

	<i>Time 1</i>		<i>Time 2</i>		<i>Time 3</i>		<i>Time 4</i>	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
Total <i>n</i>	23	12	19	11	18	11	18	11
<i>A. A selection of nuclear verbs</i>								
<i>gå</i> 'go'								
<i>n</i>	23	11	19	11	18	11	18	11
<i>F</i>	276	73	316	124	520	166	623	244
%V	4.62	2.06	5.90	4.31	6.25	3.56	6.70	5.30
Difference	OVER		OVER		OVER		OVER	
<i>göra</i> 'make=do'								
<i>n</i>	21	9	19	11	18	11	18	10
<i>F</i>	287	71	212	53	260	101	191	99
%V	4.81	2.00	3.96	1.84	3.12	2.16	2.05	2.15
Difference	OVER		OVER		(OVER)		n.s.	
<i>B. A selection of language-specific basic verbs</i>								
<i>få</i> 'get;make'								
<i>n</i>	18	12	16	11	18	11	18	11
<i>F</i>	102	178	99	99	242	203	291	199
%V	1.71	5.02	1.85	3.44	2.91	4.35	3.13	4.32
Difference	UNDER		(UNDER)		UNDER		UNDER	
<i>sätta</i> 'put=attach'								
<i>n</i>	7	12	13	10	9	11	15	11
<i>F</i>	25	48	50	61	59	49	87	77
%V	0.42	1.35	0.93	2.12	0.71	1.05	0.94	1.67
Difference	UNDER		UNDER		UNDER		UNDER	

Tableau: [7.0]: *faire* chez Viberg (2002)

Viberg (2002:4) établit une différence nette entre les verbes comme *faire* et les autres verbes. Il explique les raisons de cette spécificité dans les termes suivants:

Verbs have a central role in language processing (e.g. Tanenhaus & al., 1993) but simultaneously verbs tend to represent a greater cognitive load on processing than nouns, the other major open words class (Gentner, 1981). An important characteristic of verb lexicon is that in all languages, a small number of verbs appear to be dominant in terms of frequency. The most frequent verbs in an individual language are referred to as *basic verbs*

Il est possible d'arguer que *faire* apparaît dans une étude trop générale. Peut-être n'est-il pas autant essentiel pour le français qu'il l'est pour le suédois. Les travaux de Noyau (2005a) permettent de vérifier la place de *faire* auprès des locuteurs francophones.

1.2. Le verbe de base *faire* chez Noyau (2008)

Noyau (2008a) s'est appuyée sur les travaux de Viberg (2002) au moment d'analyser le lexique des écoliers francophones. Voici comment elle explique sa méthode de travail:

« Ainsi, nous avons examiné l'acquisition du lexique verbal par des enfants scolarisés en français langue seconde au Togo (Bedou-Jondoh & Noyau, 2003, Noyau; 2003, 2005). Nous avons cherché à éclairer nos résultats par l'examen attentif des items verbaux présents dans le **Français Fondamental**, et la façon dont les indices de fréquence et de répartition de ceux-ci viennent conforter la notion de verbe de ' verbe de base', et celle, plus précise, de verbe nucléaire».

Tout comme Viberg (2002), Noyau (2008:3) pense que

les verbes de base sont des verbes très fréquents et hautement polysémiques, présents tôt dans le lexique de l'enfant ou de l'apprenant. Une partie des verbes de base sont spécifiques à une langue (on n'en trouvera pas facilement d'équivalent dans d'autres langues), mais d'autres verbes de base se manifestent identiquement dans pratiquement toutes les langues: les verbes nucléaires (Viberg 2002, p.54). Ils sont très utilisés par les apprenants en L2 aux stades élémentaires (dans les lectures de base, quand le mode d'organisation des énoncés devient verbal), car ils permettent de faire beaucoup avec un lexique limité (on verra plus loin que cette explication vaut aussi pour des phénomènes similaires de français d'Afrique).

A la suite de cette définition, elle établit une liste de verbes clef dans laquelle *faire* est classé

3^{ème} :

(3)77608	faire
72134	dire
55394	pouvoir
41702	aller
39659	voir
29435	vouloir
26023	Venir
22703	devoir
20489	prendre
16833	trouver
16795	donner
16078	falloir
15814	parler
15339	mettre
15102	savoir

Tableau:[7.1]: le verbe de base *faire* chez Noyau (2008)

Le tableau [7.1] est consécutif aux productions langagières de francophones. *Faire* y est classé 3^{ème} devant *dire*, *prendre*, *donner* et *mettre*. Dans le tableau [7.1] la première colonne renferme les occurrences issues des locuteurs francophones, collectées non pas par Noyau (2008) mais par Gougenheim *et al.* Les tableaux [7.1] et [7.2] sont un extrait de cette enquête pour les verbes.

Il existe un autre classement du même auteur. Cependant, il est plus général puisqu'il porte sur le français central et s'inspire comme nous nous le soulignons des recherches de Gougenheim *et al.* (1966). Noyau (2005a) y classe les 50 verbes les plus fréquents du français. Dans cette liste *faire* y est

aussi le 3^{ème} verbe le plus fréquent et le 19^{ème} mot le plus utilisé c'est-à-dire adjectif qualificatif, nom, pronom, adverbe, préposition, etc.

1	ETRE
2	AVOIR
19	FAIRE
28	DIRE
34	ALLER
43	VOIR

Tableau [7.2]: *faire* verbe de base dans le Français Fondamental

Lorsqu'on compare le répertoire des verbes issus des locuteurs du Français Fondamental avec celui des locuteurs de L2 du Cameroun, représenté dans le tableau [7.3]; on y trouve des similitudes.

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaines sémantique
1	Dire	496	Communication
2	Aller	238	Mouvement
3	Faire	214	Activité
4	Partir	175	Mouvement
5	Voir	148	Perception
6	Prendre	97	Manipulation
9	Sortir	78	Mouvement
10	Donner	79	Transfert
11	Parler	63	Communication
12	Mettre	52	Manipulation

Tableau [7.3]: *faire* au sein des 60 verbes les plus fréquents du corpus

Prendre, donner, mettre et parler arrivent après *faire*. Il est classé 3^{ème} dans les deux listes au côté de *dire, aller* et *voir*. Le tableau [7.3] confirme aussi celui de Viberg (2002) où *faire* arrive 2^{ème} après *aller*. Il reste à vérifier que *faire* est aussi utile dans le cycle d'observation que dans le cycle d'orientation.

1.3. La fréquence du verbe de base *faire* dans les lectures d'apprenant

Faire est utilisé 199 fois en 4^{ème} /3^{ème} et 15fois en 6^{ème} /5^{ème}. La méfiance des pré-adolescents à l'égard de l'enregistreur numérique et leurs difficultés à débattre en groupe justifient le peu

d'occurrences collectées auprès de cette population. Pour le premier obstacle, nombre de jeunes n'avaient jamais été en contact avec un enregistreur numérique, le confondant parfois avec un téléphone portable *bizarre*.

Ceux qui ont accepté de débattre ou de raconter une histoire ont été motivés par la curiosité de le voir fonctionner. Pour la seconde difficulté, l'argumentation, encore appelée «exercice d'expression écrite et orale» n'est introduite qu'en fin d'année de 4^{ème}. En 6^{ème} et 5^{ème}, les apprenants avaient donc peur de prendre la parole en public et n'arrivaient pas toujours à discuter ensemble. La principale tâche langagière était de produire des récits issus du livre au programme, *Contes et légende du Cameroun* ou des scènes vécues au quotidien.

Quant aux adolescents de 4^{ème} /3^{ème}, ils ont sollicité le verbe *faire* pour décrire les scènes dans lesquelles ils se remémoraient leur déception amoureuse. Peut-être à cause de la puberté, tous les débats portaient sur les relations entre filles et garçons. *Faire* était par conséquent utilisé pour décrire les émotions, les actes sexuels, les conflits entre parents, mais aussi les activités liées à leur statut d'élèves.

D'une manière générale, le verbe *faire* demeure très peu utilisé en 6^{ème} /5^{ème} si on le compare à *partir* (30occ.), *dire* (28occ.), *voir* (20occ.), *prendre* (20occ.) et *aller* (18occ.). Dans les deux cycles, *dire* est plus sollicité que *faire*. Celui-ci étant le verbe d'action par excellence, il aurait été logique qu'il soit aussi le verbe le plus utilisé.

Plusieurs explications justifient l'invalidation de cette hypothèse. L'oral légitime le suremploi du verbe *dire*. Presque tous les verbes de communication sont remplacés par ce lexème. *Aller* et *partir* sont mobilisés en tant que verbes de mouvement et de phase. Cette dernière catégorie de verbes est aussi fréquente que les auxiliaires et les verbes modaux.

La valeur aspectuelle et temporelle dont ils sont porteurs permet la construction des périphrases verbales comme : « il va pleuvoir », « je vais réussir », etc. *Aller* est utilisé afin de d'envisager l'action dans son déroulement. En plus verbe plein, il qui supplée nombre de verbes de mouvement tels *marcher*, *cheminer*, *déambuler*, *errer*, *trotter*, etc. Sa position est par conséquent fondée comparativement à celle de *faire*. Afin de matérialiser le relatif sous-emploi de *faire* au cycle d'observation nous proposons le tableau [7.4]

Rang	verbes	Occ.	Domaine sémantique
1	Partir	30	Mouvement
2	Dire	28	Communication
3	Voir	20	Perception
4	Prendre	20	Manipulation
5	aller	18	mouvement
6	faire	15	activité

Tableau: [7.4]: *faire* dans le cycle d'observation

Même si *faire* n'apparaît que 15 fois dans le cycle d'observation, il demeure l'un des verbes le plus fréquent du corpus. Il s'acquiert tôt et peut être polysémique. Comme tout verbe, la langue lui connaît un sens de départ qui fait de lui un prédicat. Ces attributs sont examinés en trois rubriques.

2. *Faire* : verbe prédicatif et verbe de plein exercice

La surexploitation de *faire* nécessite que soient précisées les conditions pour lesquelles un verbe est prédicatif. Généralement, le verbe décrit les états, les événements, les actions, les situations et les propriétés. D'une part, la fonction primaire du verbe est de prédiquer les événements et les actions.

Faire et les autres verbes d'activités assument ce rôle. Ce ne sont donc pas tous les verbes qui peuvent prédiquer les actions. D'autre part, la fonction secondaire du verbe est de dire quelque chose sur les états et les propriétés. Les auxiliaires *avoir*, *être* et les verbes supports sont dévolus à cette tâche. Ils sont construits avec les noms et les adjectifs qualificatifs pour cette fonction.

Lorsque nous évoquons les *situations*, ce n'est pas dans le sens de Le Ny (2000:22), qui classe les événements, les actions, les états et les procès dans une catégorie unique appelée *situation*. Pour nous, une *situation* renvoie à la localisation d'une figure dans l'espace. Lorsque cette figure est statique, elle est localisée par *être*.

Etre est par conséquent un verbe de localisation statique et *faire* un verbe dynamique. Lorsque l'apprenant encode tout événement dynamique au moyen de *faire*, ce verbe est prédicatif. Par événement dynamique nous désignons : le mouvement, la manipulation, les activités, le transfert, etc.

L'autre condition impose que *faire* régisse des arguments pour être un verbe prédicatif et un verbe de plein exercice. Mais à l'origine, il est un verbe d'activité. Ces statuts ne s'excluent pas et sont plutôt mentalement. C'est le point que nous nous préparons à développer.

2.1. *Faire* est un verbe plein et un verbe d'activité

Pour Noyau (2005a) *faire* est un verbe d'activité. Le tableau de son étude est utilisé car il provient d'une enquête sur le Français Fondamental et que la linguiste nous permet de légitimer l'étiquette de verbe d'activité. Nous nous sommes donc servi du tableau qui suit comme repère:

verbes d'activité	
1.	FAIRE
2.	28 MANGER

Tableau: [7.5]: *faire d'activité* chez Noyau (2005a)

Viberg (2002:5) n'use pas de l'étiquette de verbe d'activité. Pour lui, *faire* est un verbe de *production*. Pour la grammaire traditionnelle *faire* est verbe d'action au sens de *facere*. Il équivaldrait alors à *créer* et *fabriquer*. Il prend un sens plein et devient prédicatif. Les cadres de rôle de *faire* contribuent à justifier son rôle dans les lectures des apprenants. On va les analyser à partir de quelques énoncés choisis sur la base de leur représentativité et de leur clarté.

2.2. Analyse des cadres de rôles et des cadres prédicatifs du verbe d'action

Utilisé comme un verbe de plein exercice, *faire* gouverne un sujet et un objet syntaxiques. Ce sujet assume le rôle sémantique d'agent, alors que l'objet est le siège de l'accomplissement du procès. On peut le constater dans les séquences [1] là où ces cadres de rôle sont soulignés :

1a.LAE: il (.) s'approcha de plus près il (.) fait un passage.

1b.CHI: quand il est rentré chez lui (.) heureusement sa femme avait fait des galettes.

1c.FLE: +" petit à petit l'oiseau fait son nid.

1d.CHI: +" c'est même mieux comme ça là je vais partir faire la punition.

1e.CHI: je n'ai qu'un seul truc à faire laver les assiettes et que c'est fini je n'ai plus rien à faire

Pour mieux comprendre l'apport de *faire* dans le lexique, on révélera quels sont ses rôles dans le discours ainsi que nous l'avons découvert dans le corpus.

2.3. Les rôles du verbe de plein exercice *faire*

Pour les grammairiens traditionnalistes, *faire* est un verbe *représentant*. Bonnard (1987:34), Dubois *et al.* (1973: 83) le présentent comme un *mot vicaire* et comme un pro-verbe. Selon eux, *faire* peut effectivement représenter n'importe quel groupe de verbes, verbe transitif ou non, déjà exprimé. Un tel outil linguistique ne peut être qu'une solution pour les apprenants. Un verbe qui *représente* et *remplace* l'ensemble de tous les verbes du lexique permet aux élèves, par cette anaphorisation, de ne pas recourir à des verbes spécifiques. Rappelons que ce lexique est toujours en construction. En tant que pro-verbe, *faire* est au verbe ce que le pronom est au nom. Il reprend le contenu notionnel d'un autre verbe et le remplace. Voici quelques-unes des occurrences issues du corpus :

2a.MEL: elles elles trouvent que c'est plus facile de *sortir* c'est pour ça qu'elles *le font* toujours.

2b.MBI: comme heu <Et(ala)> [/] Etala a dit elle doit *faire* tout ce que son mari lui demande *faire*.

En [2a.], la pro-forme verbale *le font* remplace *sortir*. On appelle *pro-forme verbale*, un groupe de mots qui prend la place d'un mot ou d'une phrase. On sait que pour qu'un pro-verbe reprenne le contenu notionnel d'un autre verbe, il faut que l'idée exprimée par le premier verbe soit clairement énoncée. En [2b], ce pro-verbe représente le contenu notionnel d'un autre verbe d'activité, et même, le sens du verbe *faire*.

Faire est désémantisé par rapport à tous les autres verbes d'activité qu'il remplace. A cause de cette désémantisation, il ne peut décrire linguistiquement des procès. Afin d'être vicariant, il est nécessaire que le locuteur lui adjoigne un complément notionnel. Ce complément, construit dans un énoncé avec *faire*, devient prédicatif. Dans les lectures des apprenants, le pronom «ça» est adjoind à *faire*. Observons-le:

2c.KEN: et il a *fait ça* il a *mis les choses* de ma mère dehors.

2d.PAT: ils sont *descendus* là c'est que j'allais *faire ça* aujourd'hui.

2 e. CHI: en fin d'année son cours ne me *disait* plus rien (.) alors qu'en cinquième je ne *faisais pas ça* en sixième je ne *faisais pas ça*.

2 f. FOK: il *faisait comme ça* il *volait* l'argent.

2g.LOR: il a *fait comme ça* <ça c> [/] ça s'est passé pendant une semaine.

24i.LOR: finalement ils n'ont pas *fait ça* parce qu'ils ont vu que c'était trop sévère.

Le neutre «Ça» est un pronom démonstratif qui assure parallèlement les fonctions de pronom anaphorique. En [2c.] et [2f], *faire ça* est une vicariance anticipative. Le verbe *faire* y est situé en position d'appel par rapport à *mettre les choses dehors* et *voler*. En [2d], *faire ça* est le substitut de *descendre*. En [2e] *faire* représente *dire*. En revanche en [2g-i] *faire* semble ne reprendre aucun procès, même après questionnement de l'énoncé préalable. Il joue probablement le rôle de *tuilage* discursif. Cette notion est de Noyau (1998 :8) pour qui le *tuilage* est une «reprise (littérale le plus souvent, ou avec variation, par exemple passage du procès à la situation résultante ou à la clôture du procès)». Le *tuilage* est donc utilisé au niveau de l'enchaînement entre énoncés dans le récit. C'est un procédé caractéristique de sa cohésion.

En conclusion, la vicariance est un mécanisme classique en langue. Pour les élèves, il est une solution à la lexicalisation des procès. Par exemple, le pro-verbe *faire* remplace des verbes même abstraits. Ce même pro-verbe dépanne des apprenants puisque ceux-ci s'en servent pour représenter des verbes encore mal maîtrisés et des expressions vaguement entendues, on le verra au moment d'analyser les énoncés bricolés à partir de ce lexème.

Le verbe *faire* est très souvent utilisé comme le verbe *être*. Pour mieux comprendre le phénomène à venir, nous rappelons rapidement le lien possible entre *faire* et *être*. Puis nous déroulerons les occurrences pour lesquelles *faire* n'est ni un verbe d'état ni un verbe d'action. Son sémantisme est situé entre verbe plein et verbe d'état.

La grammaire traditionnelle présente trois fonctions pour le verbe *être*. *Être* se présente comme : 1) verbe copulatif, 2) verbe plein, 3) verbe auxiliaire. *Être* a déjà été présenté comme verbe copule. Pour ce rôle, il assume un rôle locatif. Dans les lectures des apprenants, *faire* le concurrence. *Être* peut aussi devenir une *copule nominale*. Dans ce cas, il ne véhicule ni une valeur existentielle, ni une valeur locative. Il est une copule nominale par la relation équative qu'il établit entre le nom et l'adjectif qualificatif (Wagner et Pichon, 1976) et Ch. Onguéné Essono, 1994:196-198). C'est donc un opérateur logique par excellence, une copule pure. Exemple:

3a.JBR: elle est miss.

3b.CHI: +" regarde comment elle est laide.

3c.CHI: est-ce que moi je vous ai déjà dit que ma laideur me dérangeait?

En [3c], ce que CHI exprime, ce n'est pas son existence. Ce n'est pas non plus une localisation. Elle exprime expressément sa laideur. Nous avons être laide ↔ la laideur; être miss ↔ la miss. L'existence dans ces constructions est présupposée. *Être* y demeure une copule. Pour ces usages, *être* appartient au domaine des états constants.

La grammaire scolaire le présente plus simplement comme un verbe d'état. Pour les états, le même constituant est construit soit avec *être*, soit avec *faire*. C'est cet aspect que nous analysons dans le paragraphe suivant puisqu'il montre l'extensibilité sémantique de *faire*.

Être jaloux= faire la jalousie

En examinant l'énoncé [4], on s'aperçoit que *jaloux* est construit avec *être*:

4a.BAR: ils prenaient l'argent ils me donnaient et mes camarades *étaient* tellement jalouses.

4b.MEL: *j'étais jalouse* d'elle c'est le pourquoi je disais toujours qu'elle ne fasse pas.

4c.BAR: j'avais trois copines <elles> [/] elles *étaient* tellement jalouses de moi.

Parfois, il arrive que [être jaloux] et [faire la jalousie] soient utilisés dans le même énoncé:

4d.VIV: ça veut dire qu'il veut les problèmes il *fait* les crises de jalousie à chaque classe surtout quand il *est jaloux*.

Il arrive enfin que *faire* constitue le seul choix de l'apprenant, observons-le:

4 e. BLA: elle a commencé à me *faire* la jalousie pourquoi?

Compte tenu de ces occurrences, on est en droit de conclure que la copule identitaire *être* est l'équivalente contextuelle de *faire*. En optant pour *faire*, les apprenants conceptualisent la jalousie non comme un état, mais comme une activité. Ce cas n'est pas isolé. On note le même procédé avec le GN1 le mensonge. La suite le décrit.

Etre menteur= faire le mensonge

Dans les lectures des apprenants, les états sont présentés comme des activités. Les élèves passent de: [être jalouse] à [faire la jalousie]. L'adjectif qualificatif devient un GN. Cette transformation explique la présence du Dét. Le procédé est le même avec le GN le mensonge. En premier, [15] exposera : [être menteur], puis [faire le mensonge] :

5a.SUZ: les garçons ce *sont* des menteurs.

5b. BAR: <la> [/] première femme avait *fait* le mensonge.

Il est désormais établi que *faire* est une solution à la lexicalisation des procès. Les apprenants s'en servent au détriment du verbe d'état *être*. Ils privilégient le trait [+dynamique] et non le trait [+statif]. Riegel (1985:65) appelle verbes *statifs* des verbes indiquant une durée ou un état permanents. Il appelle verbes *dynamiques* ceux qui indiquent un mouvement ou une action. Sur la base de ces deux traits, nous formulons des hypothèses. En [3] et en [4] le trait statif est remplacé par le trait dynamique. Par exemple, les apprenants passent de [être jaloux] à [faire la jalousie]. Or, la jalousie est une émotion, un état affectif. En optant pour *faire*, les apprenants ne conceptualisent pas une affection ou un état. Ils conceptualisent une activité. Pour cette scène, on passe d'une entité, le siège d'un état mental et affectif à un agent, exprimant ouvertement ses émotions. En somme, [être jaloux] est un état mais [faire la jalousie] est l'expression de cet état.

La suite retient ce trait [+dynamique] comme critère d'analyse. Nous poursuivons les descriptions sur les modalités de la copule *être*. Ce verbe est concurrencé par *faire*. Nous présenterons des matériaux dans lesquelles les agents s'attribuent des identités temporaires : [être comme], [faire comme], [faire le] Sont des emplois évidentiels de *faire*.

Ce sont des emplois situés à la limite du couple *sembler/paraître*. On peut le résumer par: [avoir l'air], [passer pour]. Ce sont des modalités du verbe *être*. Selon Miller (2005), ces verbes ont trait au jugement modal d'apparence. Ils font appel à la dimension perceptive. Ce sont des lexèmes qui décrivent un état apparent. Ils sont donc liés au verbe *être*. Or, dans les lectures des apprenants, seul *faire* assume ce rôle. Nous l'illustrons:

6a.BLA: il va *faire* le grand.

6b.EYA: <on fait> [/]/ donc on *fait* le semblant et tout donc moi je suis pour.

6c.JBR: +" les grandes filles comme vous vous êtes en train de *faire* les choses comme les enfants.

6d.PET: bon le gars *fait* déjà comme si il savait déjà la fille hein.

La série [6] peut être glose par des verbes qui sont des modalités du verbe *être*. Exemple:

Occurrences	Faire le	Etre comme	sembler	Passe pour	Agir comme
Il fait comme un grand	Faire le grand	Il est comme un grand	Il semble grand	Il passe pour un grand	Il agit comme un grand
Vous faites les choses des enfants	Faire l'enfant	Ils sont comme des enfants	Ils semblent enfantins	Ils passent pour des enfants	Ils agissent comme des enfants
le gars fait déjà comme s'il savait déjà la fille	Faire le sauveteur	Il est comme un sauveteur		Il passe pour un sauveteur	Il agit comme un sauveteur

Tableau: [7.6] emplois évidentiels de *faire*

Ce tableau montre bien le rôle capital de *faire* dans le lexique des jeunes. A lui tout seul, ce verbe assume le rôle d'au moins cinq verbes dans un même domaine. *Faire* remplace, *être*, *sembler*,

passer pour, agir, etc. Ce tableau clôt les descriptions dans lesquelles *faire* et *être* sont en relation.

Faire substitut du verbe avoir

Pour le Cameroun, Frey (1998) traite du remplacement du verbe hyponyme *avoir* par *faire*. Il déclare que « le groupe A rassemble des énoncés dans lesquels FAIRE remplace un verbe hyponyme tel avoir (A1), donner (A2), passer (A3), prendre (A4), être (A5) ».

Voici l'occurrence qu'il propose :

Une même femme faisait parfois seize à dix-huit gosses, sans qu'il y ait un seul décès.
(Afric-Nature n° 11, 6/7-95, p. 2).

Dans notre corpus, deux énoncés sont bâtis sur ce modèle :

7a.EF3: +< allez donc *faire* *le muna ailleurs.

*Le muna, CFG, enfant.

7b.SUZ: elle t'a *fait* les enfants <que tu ne> [//] tu ne t'imaginais même pas avoir.

Ces usages sont communs à l'Afrique francophone et à l'Hexagone comme le révèlent Manessy (1994), Frey (2007), Blumenthal (2012), Onguene Essono (2015) Drescher (2012) . Pour preuve cette autre occurrence que retient Frey:

Pour moi', explique froidement le préfet d'un département d'Ile-de-France, 'les Immigrés qui font des enfants dans l'espoir d'obtenir des papiers sont des fraudeurs'." (*Canard Enchaîné*, n° 4001, 02-07-1997, p. 3).

Faire les enfants et *avoir les enfants* sont donc équivalents. Dans la même logique, *avoir des relations sexuelles* est l'équivalent de *faire les relations sexuelles* (Cf. pour ce cas précis, l'observation de Martina Drescher (2012) pour le Burkina Faso).

Avoir les relations et faire les relations sexuelles

Frey (1998) considère que *faire* remplace *avoir* dans l'énoncé suivant :

A1-1- L'asso est là un client régulier, celui avec qui une femme fait régulièrement les rapports sexuels (d'apr. manuscrit mémoire étud.)

Les énoncés ci-dessous de notre corpus confirment ce remplacement *d'avoir* par *faire*:

7c.PET: ils ont déjà fini de *faire* *les mame satan.

7d.PET: c'est pas toi qui étais en train de *faire* les mame satan ici là?

7 e. PET: bon les deux qui *faisaient* les mame satan

*Relations sexuelles les choses de Satan, expression en langue locale imposée par les prêtres pendant la période de la colonisation. .

Faire, en emploi intransitif ou en emploi absolu, exprime toujours, hors contexte, l'idée *d'avoir des relations sexuelles*. Une occurrence l'illustre:

7f.SP01: elle a vu quand ils étaient en train de *faire* là-bas est ce que c'était un peu.

Le remplacement de *faire* par *avoir* est justifié. Les apprenants perçoivent les relations sexuelles comme un acte. Par son sémantème, *faire* exprime cette idée d'activité et pas *avoir*. Toutes les occurrences de ce type seront réexaminées. Aux interprétations actuelles, on peut opposer le rôle de la L1 des locuteurs. Si *faire les relations sexuelles* est équivalent d'*avoir les relations sexuelles*, *faire les problèmes* et *avoir les problèmes* ne le sont pas toujours. La suite s'attache à l'expliquer.

Avoir les problèmes et faire les problèmes

Le substantif *problème* est construit soit avec le verbe *avoir*, soit avec le verbe *faire*. En [8] ci-dessous, nous avons regroupé quelques énoncés dans lesquels apparaît *avoir*.

8a.NJE: parce que si aussi la femme *a les problèmes* elle va verser ses problèmes à qui ?

8b.NJE: il *a les problèmes* dans son travail ou bien avec sa famille.

8c.INE: <le> [/] la fille doit respecter son mari quand elle *a un problème* elle dit à son mari

8d.NAT: il y a une &f femme- là-bas qui lui a dit que *no que elle aussi elle *a les problèmes*.

*CFG : non

8 e. JBR: si vous *avez les problèmes* <en (tendez)> [//] cherchez à vous entendre.

8f. NGO: j'*ai les problèmes* de mèches de mèches (.) je veux dix milles

En [9] *faire* est préféré à *avoir*.

9a.COP: bon moi je n'ai pas voulu *faire les problèmes* je n'ai pas voulu gâter notre amitié.

9b.JBR: jusqu'à elle avait continué toujours à *faire* <ses> [/] *ses problèmes* après son défilé de mode.

?9c.CHI: en tout cas tout ce qui font-là hein (.) c'est leur problème.

Faire les problèmes et *avoir les problèmes* sont des procès différents. Les apprenants modifient la diathèse verbale des énoncés pour utiliser le moins de lexèmes possibles et exprimer plus de procès. Avec *avoir*, ils mettent en scène un actant qui est le siège de certaines difficultés. Avec *faire*, ils décrivent un agent, cause de leurs difficultés. Par exemple, en [9a], COP déclare ne pas vouloir créer de problèmes entre elle et sa copine. Pour cette visée communicative, elle lexicalise le procès au moyen du verbe *faire*.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice *faire*

Le verbe de plein exercice *faire* est le verbe prototype de la famille des actions. Il est le membre le plus représentatif de cette catégorie. Cette affirmation fait suite aux descriptions du LVF (1997) qui propose 28 sous-entrées pour *faire*. Onze d'entre elles le décrivent également comme un verbe d'action, avec plusieurs sens possibles: *confectionner, créer, produire, visiter, pratiquer une activité, fabriquer, produire*, (LVF 1997). Malgré ce large éventail de verbes, nos apprenants privilégient presque toujours le lexème *faire*. Par exemple, *agir* est peu employé au profit de *faire* ainsi que souhaite le montrer la section qui vient.

Faire verbe agir dans le corpus

La première sous-classe du verbe *agir*, dans le LVF (1997), indique *faire* comme verbe opérateur. Pour le domaine sociologique, *agir* signifie «faire un travail». Cette information est codée [H2c](#) par le LVF (1997). Pour être précis, le LVF (1997) glose *agir* par le schème sémantique: «être en action». Cette explication montre donc naturellement que *faire* est le verbe d'action par excellence. Dans notre corpus, nous avons dénombré une vingtaine d'usages de *faire* signifiant précisément *agir*. Il s'agit de constructions dans lesquelles le trait [agir-action] n'est pas amalgamé à un autre trait comme: *cuisiner, fabriquer, créer, chanter, jouer*, etc. En réalité, *faire* est construit sans nom spécifique ainsi que nous l'observons dans les énoncés [10] ci-dessous:

10a.PEG: on va voir ce qu'il va vous *faire* ?

10b.MEL: et moi je trouve simplement que ce n'est pas normal ce qu'elles *font*.

10c.CHI: <pourquoi > [/] pourquoi eux ils ne disent pas ceux que eux ils *font* avant que je suis insolente?

10d.JUN: +" qu'est-ce que vous *faites* là ?

10 e. MAR: qu'est-ce que je leur aie *fait* pour qu'ils parlent [!] de moi ?

10f. CHI: elle disait toujours à Guemele que +"/. c'est tou(j)ours comme ça tu que me *fait*

10g.NAT: nous sommes restés toute la journée on a rien *fait*.

Faire signifie pratiquement *agir* en [10]. Les adolescents privilégient ce sens dans les phrases interrogatives. L'absence d'un nom spécifique est suppléée par la reduplication «ce que». Il est difficile d'identifier dans la langue le verbe que supplée *faire*. En [10], *faire* est quasiment spécifique. En [10c-g] il est construit sans N1 bien qu'avec un SN pronominal de type *ce que*. Il est donc utilisé intransitivement ou non. Cet emploi transitif avec le neutre, « ce que » entraîne l'usage interrogatif avec «comment», spécifique du français du Cameroun.

La structure *faire + comment* est si fréquente qu'elle est caractéristique de la langue française au Cameroun. Cet emploi substratique est le résultat de la transposition en français d'une langue camerounaise, l'ewondo, langue acrolectale du Centre du Cameroun et codée A70, dans laquelle l'on utilise cette structure (bia bo ya ?). L'analyse qui suit n'insistera pas sur cette transposition, mais s'en sert comme repère.

Au Cameroun, *faire comment* est une expression généralisée. Elle est si récurrente qu'elle est lexicalisée. Les journalistes et autres décrivent parfois le dépit ou le désespoir des populations en évoquant *le on va faire comment?* Dans le corpus, nous ignorons si les jeunes emploient [*faire comment?*] soit comme une expression figée, soit comme le substrat répandue et désormais généralisée. Nous avons identifié sept occurrences de *faire comment?*:

11a. ROM: ah je sais que je vais *faire comment?*

11b. MEL: puisque pour ton avenir tu veux *faire comment?*

11c.EF02: mais si le professeur lui aussi il aime les femmes il va *faire comment?*

11d.EF3: si par exemple <il> [///] elle tombe enceinte elle va alors *faire comment?*

11 e.EF3: avant qu'elle ne te trouve et son boy <ne t'a (ccepte)> [/] ne t'accepte chez lui tu *fais comment?*

11f.PET: mais ils étaient déjà en brousse je ne sais pas *comment* ils avaient *fait* pour traverser.

11g.CHI: +" *comment* je vais *faire?*

Les usages observés en [11a-e] semblent fidèles à un emploi substratique et figé de *faire*. [*Faire comment?*] y traduit effectivement le désappointement. Le locuteur n'attend pas de réponse. Il

est offusqué, dépité et désespéré par son incapacité effective à *agir*. Mais *faire* y a le sens *d'agir*. Nous reviendrons sur l'apport de ce type de constructions dans l'apprentissage, au moment d'aborder les expressions clairement identifiées comme figées. Mais le sens *d'agir* semble motiver le choix des élèves.

3. Présentation générale des verbes d'activité

Les verbes d'activité sont une famille de verbes sémantiquement hétérogènes dont le seul lien est l'aspect. Nous évoquerons quelques-uns de ces lexèmes et nous consacrerons sur le Verbe base *faire* qui fournit assez de matière pour l'analyse.

3.1. Les verbes d'activité dans le lecte des apprenants

La famille des verbes de transfert est représentée par quarante-deux items. Le tableau [7.7] en propose la liste.

Agir	Danser	Fouiller	Réveiller
Attendre	Déguiser	Jouer	Salir
Boire	Déjeuner	Manger	Servir
Chauffer	Dormir	Marcher	Signer
Commettre	Ecrire	Marquer	Transformer
Construire	Embrasser	Mordre	Travailler
Corrompre	Espérer	Organiser	Tricher
Coudre	Exécuter	Pondre	Troubler
Creuser	Exister	Préparer	varier
Cuire	Faire	Respirer	
Cuisiner	Fonctionner	Retrouver	

Tableau:[7.7] : liste partielle des verbes d'activité

Verbes de manipulation, verbes de transfert, verbes de communication, etc. sont une mise en commun d'unités lexicales, par famille sémantique, dans le but de dresser le répertoire des verbes des apprenants, pour chaque domaine conceptuel, i.e., un regroupement de lexèmes selon leur appartenance à un même découpage du monde, en privilégiant au niveau discursif, la ressemblance lexico-sémantique, voire syntactico-syntaxique et quelque fois , pour les sous-répertoires, la ressemblance aspectuelle.

Cependant, l'étiquette de verbes d'activité valorise une différence entre les processus et les états, entre le procès dynamique et le procès statique, et non plus uniquement un classement qui discriminerait un lexème sur une base lexico-sémantique. Au plan conceptuel, les procès de communication, de déplacement, de manipulation, etc. dénotent de fait tous des activités et non pas des états, ce qui devrait en principe causer un nombre plus grand de verbes pour cette famille sémantique de l'activité.

Or, paradoxalement, le dégarnissement de cette liste de verbes se justifie par leur prise en charge dans les familles sémantiques déjà évoqué. Par exemple, *voir* est à la fois un verbe de perception et un verbe d'activité, *grimper* est un verbe de déplacement et un verbe d'activité, *donner* est un verbe de transfert, puis un verbe d'activité, etc. Ils ne sont plus listés dans l'actuel répertoire. L'avantage de recourir à la notion de verbe d'activité est de ratisser large dans le besoin d'avoir une meilleure représentativité des lexèmes mobilisés par les jeunes.

L'hypothèse de départ est que *faire* est l'un des verbes d'activité par excellence, et tout verbe d'action peut lui être substitué. Malgré cela, on perd en précision et en homogénéité sémantique. Néanmoins, il a fallu recourir à des critères pour crédibiliser le répertoire à construire. Le besoin de répertorier les autres verbes d'activité que mobilisent les apprenants a conduit à éliminer les verbes d'état et ceux d'achèvement, pour ne retenir que les verbes d'activité et ceux d'accomplissement. Depuis la classification de Vendler (1957) on sait qu'il existe quatre groupes de verbes: les verbes d'état, d'activité, d'accomplissement, et d'achèvement.

L'opération est réalisable par la prise en compte du caractère progressif pour le regroupement des activités et des accomplissements, par opposition aux états et aux achèvements. Enfin la condition d'homogénéité et de durée devaient être satisfaite pour qu'un lexème soit classé dans une même liste que *faire*.

En résumé nous recherchons les verbes qui expriment une durée intrinsèque, des verbes dont La nature prédicative se déploie ou se *déroule* d'un intervalle temporel donné, correspondant à la période énoncée, mais aussi dans tous les sous-intervalles compris dans cet intervalle. Lorsque états et activité s semblent similaires, nous procédons au test du 'pendant' pour déterminer la durée homogène

(*aimer* ‘‘pendant’’5ans) et au test du ‘‘en’’ pour déterminer l’absence de durée homogène (*aimer* ‘‘en’’ 5ans).

Grâce à ce test progressif qui justifie l’homogénéité des verbes, *aimer* peut par exemple être étudié comme un verbe d’activité et non pas comme un verbe d’état.

Rang	verbes	Occ.totale	3 ^{ème} / 4 ^{ème}	5 ^{ème} /6 ^{ème}
1	Faire	214	199	15
2	Attendre	26	24	2
3	Jouer	25	10	15
4	Travailler	22	21	1
5	Manger	15	11	4
6	Creuser	14	0	14
7	Préparer	18	8	10
8	Dormir	10	8	2

Tableau : [7.8] fréquence détaillée des verbes d’activité

Ce tableau fait comprendre pourquoi nous avons opté pour une étude à la fois qualitative et quantitative et non pas uniquement quantitative. Le même tableau justifie aussi pourquoi comparer le répertoire des verbes des apprenants du cycle d’observation et celui des apprenants du cycle d’orientation n’a pas finalement été retenu. On observe par exemple que, creuser est utilisé 14 fois en 5^{ème} /6^{ème}. Est-ce pour autant que ce verbe est représentatif de la famille d’activité ou qu’il illustre l’enrichissement du stock lexical des procès ?

On ne peut fonder une étude avec pour unique variable la fréquence. De même, on ne peut affirmer qu’un lexème absent du répertoire des jeunes signifie sa méconnaissance par ces derniers. Le besoin et le contexte stimulent le rappel d’une unité du lexique et sa mise en énoncé. Dans l’ensemble ces résultats sont homogènes. A l’exclusion de *Jouer* dont la fréquence est plus élevée dans le cycle d’observation, le reste des résultats indique tout de même que les apprenants du cycle supérieur diversifient plus leur lexique des procès qui est donc objectivement plus fourni.

Les écarts d’utilisation de verbes entre les deux cycles ne sont cependant pas réguliers. *Préparer* est deux fois plus utilisé en 3^{ème}/4^{ème} qu’en 5^{ème} /6^{ème}. *Manger* l’est 4 fois dans le cycle d’orientation

que dans le cycle d'observation. L'écart fréquentiel entre *attendre* pour les deux cycles est encore large puisque le tableau indique 24 occurrences pour les paliers les plus élevés et 15 occurrences pour les paliers les plus bas. Idem pour *travailler* dont on se demande vraiment si la seule occurrence répertoriée en 6^{ème} est illustrative de la performance linguistique des pré-adolescents. Il est plus fréquents en 6^{ème} /5^{ème} qu'en 4^{ème}/ 3^{ème}. Nous allons nous intéresser à ces verbes en nous demandant quels sont leurs rôles dans les lectures des apprenants.

3.3. Description des sous-domaines des verbes d'activité

Evoquer les sous-domaines des verbes d'activités est réducteur. Il peut être préférable de retenir l'étiquette de verbe d'action. Or, les verbes d'actions marquent en plus un changement. Même dans ce cas, un grand nombre de verbes dénote une action. Nous insisterons par ailleurs sur les verbes dont le statut de verbe d'action ou verbe d'activité est le plus régulièrement sollicité par les locuteurs.

Aimer

Aimer a été utilisé cinquante-sept fois. Sa fréquence traduit à la fois sa polysémie qui en fait un lexème essentiel pour les adolescents. Leur utilisation d'*aimer* s'aligne sur celle des natifs. Les apprenants utilisent *aimer*, pour décrire les sentiments. Lorsque *aimer* décrit ce dernier procès, il est verbe plein. Lorsque qu'*aimer* est utilisé pour décrire un affect, ou une activité psychologique, alors son sens est plein et les apprenants l'utilisent massivement, comme en témoignent les cinquantes occurrences répertoriées dans le corpus et dont voici un aperçu:

12a.EKO: les filles de maintenant n'*aiment* pas.

12b.FLE: la fille n'*aime* plus un garçon parce que elle l'*aime* vraiment elle *aime* ce qui est derrière l'homme.

12c.MAG: j'*aime* les deux puisque tous sont mes parents puisque tous sont mes parents.

12d.NTS: si tu l'*aimes* vraiment tu ne dois pas ôter la voix

Les occurrences du verbe *aimer* et ses SN1 permettent de mieux connaître la psychologie des jeunes, leurs envies, leurs préférences ou leur volition. *Aimer* est un verbe dont la richesse du sens livre à l'interlocuteur les représentations que l'adolescent a de lui-même et de son environnement ou des choses.

13a.SP01:les filles *aiment* l'argent

13b.ESA: et aussi les filles *aiment* le titre

13c.CHI: moi je n'*aime* pas le bavardage

Le résumé de cette première étape revient à souligner qu'*aimer* est construit avec des actants humains et des -humains. Dans les deux distributions, il représente linguistiquement l'affect que locuteur a vis-à-vis des choses ou des personnes. Cependant, *aimer* est davantage construit avec des N_{hum}. Dans l'un ou l'autre distribution il est un verbe plein. Cette plénitude sémantique ainsi que la fonction de prédication deviennent secondaire lorsqu'*aimer* est un verbe modal. Des 57 occurrences d'*aimer*, 4 occurrences de cet item permettent aux jeunes d'exprimer cette fonction:

14a.MAG: J'*aimerais* savoir si ta maman ne fait pas aussi les mêmes choses

14b.MAG: j'*aimerais* savoir pourquoi son papa à pousser sa maman de sortir dehors

14c.JUN: si ta petite sort avec lui parce que elle *aime* bien sortir avec lu

Le sens plénier d'*aimer* est ténu. Il porte les informations grammaticales. Mais le verbe auxilié, celui à l'infinitif, semble être porteur de l'information prédicative. Néanmoins l'idée de préférence demeure. D'où l'affirmation que son sens est ténu. Lexicalement, ce statut d'*aimer* aurait pu être concurrencé par *souhaiter*, dont nous n'avons aucune occurrence dans le corpus. En revanche, *vouloir* est le verbe préféré pour réaliser cette fonction, puisqu'il est répertorié 101 fois. Pour terminer, l'expression du temps lexical est traduit au moyen du verbe *aimer*. Les trois occurrences collectées à cet effet serviront d'illustration:

15a.SAM: on *aimait* toujours déranger le père là

15b.BLA: parce que ce garçon *aimait* trop me parler

15c.CHI: nous on n'*aimait* pas s'asseoir au premier banc

L'idée d'habitude est celle de préférence transparaissent dans ces utilisations du verbe *aimer*. Le potentiel grammatical et lexical du verbe *aimer* viennent d'être révélé ainsi que son apport dans l'expression des procès pour apprenants. La grammaire et nombre de linguistes l'étudient comme un verbe de sentiment et même comme un verbe d'état. Or, le procès décrit par *aimer* est homogène. Il dénote une durée et un processus global lorsqu'on observe tous les sous-intervalles. En conclusion *aimer* peut donc être une activité psychologique. Tout comme *aimer*, *attendre* et *dormir* sont des verbes d'activité dont l'idée d'action n'est pas perceptible en première analyse.

Attendre et dormir

Attendre et *dormir* sont des verbes régulièrement utilisés par les apprenants et dont ils ont à priori la maîtrise. Pour *dormir*, par exemple, aussi bien l'entrée dans le processus que le processus lui-même sont mis en énoncé par les élèves de L2 au moyen des verbes *endormir* et *dormir*.

16a.ALX: et je pleurais quand on m'insultait je partais *dormir* chez lui

16b.SP01: il n'avait pas de papiers il n'avait pas où dormir

16c.SP02: dans ta cam* tu es-là tu *nang**

Chambre* Dormir *

16d.LAE: <il entra (.)> [//] il l'entra après (.) il l'entra il vu des gens *endormis*

Dormir au côté de *boire*, *manger* fait partir des verbes utilisés pour décrire les activités quotidiennes symboliques . Une jeune met en énoncé ces 3 verbes:

17a.SUZ si tu as *bu* si il y a à *manger* tu manges tu vas *dormir*

Quant à *attendre*, on ne lui trouve de sens autre que celui de patiente (rester + perspective). [18] repend 4 occurrences obtenues des apprenants de L2:

18a.CHI: je suis allé les *attendre* là-bas en bas

18b.CHI: +" non tu *attends* d'abord que le cortège finisse et puis tu passes

18c.CHI: +< *attends* quand tu dis que?

18d.CHI: que j'ai insolenté* quelqu'un non!

Etre insolent

Préparer, un autre verbe de la liste, mérite une attention particulière. On se demandera le sens que lui attribuent les locuteurs de L2.

Préparer

Préparer a été répertorié 18 fois dans le corpus. *A priori* c'est un verbe d'activité qui n'est pas méconnu des jeunes. Cependant, il se trouve que le sens privilégié des apprenants est celui pour lequel *préparer* est un synonyme de <cuisiner>

19a.CHI: elle *préparé* la viande saignante

19b.CHI: avant de *préparer* aujourd'hui j'arrive chercher à avoir son numéro eux tous là ils m'ont fait le chantage l'autre alors

19c.EF1: +" <il faut que> [/] il faut qu'on *prépare* tu *pré pares*

19d.KEN: il continuait avec la voisine à sortir ensemble la voisine venait même *préparer* à la maison.

Des neufs occurrences obtenues, un seul énoncé emploie la construction transitive de *préparer* +SN1. L'activité compte pour elle-même et non ce sur quoi elle porte. L'autre fait linguistique est non seulement l'absence du verbe *cuisiner* dans le répertoire des verbes de L2, mais surtout l'absence de *faire* à manger ou *faire la cuisine* qui doivent être complexe par rapport à *préparer*. Enfin *préparer* peut être le synonyme de <*monter* un projet un ou évènement>.

20a.CHI ensuite elle a décidé de lui *préparer* un petit piège (.)

20b.INE: on était au campus pour les entraînements comme on *préparait* un camp des jeunes

20c.INE: on *préparait* un concert quand on a fini l'entraînement on rentrait.

La fréquence élevée de *creuser* n'est pas représentative d'un caractère incontournable dans le lecte des apprenants. *Creuser* a été mis en énoncé par un seul apprenant qui l'a répété à plusieurs reprises afin d'insister sur la durée d'un procès qui s'étale dans le temps ou marquer l'itération. Nous n'irons pas plus loin dans le passage en revue des verbes de ce répertoire dont la plupart décrivent uniquement des activités.

21a.JUN: ils creusent ils creusent ils creusent ils creusent ils creusent ils creusent [=! rire].

21b.JUN: ils creusent ils creusent (.) ils creusent ils creusent.

4. Le verbe de base *faire* comme substitut des verbes d'activité

Dans les faits *faire* est rarement le substitut d'un verbe d'activité. En réalité, il n'en devient un qu'aide d'un nom abstrait avec lequel il forme un prédicat complexe, comme l'indique rapidement l'exemple ci-dessous dans lequel *débattre* est peut-être le verbe visé:

22a.BLA: on a commencé à *faire* <les> [/] les débats sur ce problème.

Une section entière est consacrée à ce type de construction dans lesquelles *faire* tient le rôle d'un verbe usuel. On peut à cela ajouter des exemples isolés servant d'idiosyncrasies ; on remplacera *faire* par: *aider* et *aller*

22b.NAN: certes si réellement le professeur aime cette élève il va *faire* donc il va *aider* l'élève là à avancer

22c.PAT: <on a f(a)it> [/] on *fait* la justice chance qu'il y'avait un de ses amis copain qui était (.) honnête.

De manière plus régulière, *faire* remplace *passer* et *durer* pour décrire le temps qui s'écoule. On y reviendra plus en détail. Voici tout de même quelques exemples :

2a.CHI: <on > [/] on n'a peut-être *fait* une heure de temps.

22d. NAT: un jour donc mon père a *fait* un mois il ne venait plus à la maison un mois.

Faire remplace systématiquement le verbe d'activité *agir* dans le répertoire des jeunes. Nous avons déjà traité de cet aspect. Il existe aussi des occurrences autant fréquentes dans le répertoire des jeunes de L2 que dans le français central c'est le cas de : *faire* les galettes, *faire* la cuisine ou *faire* le marché. La dernière locution est celle sur laquelle nous insisterons car elle n'a pas encore été étudiée. Il est possible que *aller* soit le candidat à l'expression de ce procès. Cependant, le choix des apprenants est très souvent porté sur le verbe *faire*. Quatre occurrences du corpus l'attestent.

23a.NAT: j'ai fini de *faire le marché* je suis rentrée à la maison.

23b.MOT: +" va *faire le marché* pour ceci si <elle revient avec>

23c.MEL: ils commencent à *faire le marché* mais comme elles elles trouvent que c'est plus facile de sortir

[*Aller à*] est un acte de déplacement vers le marché. [*Faire le*] décrit les activités à l'intérieur de ce lieu. [*Aller au marché*] est une forme libre. [*Faire le marché*] est une forme semi-figée. Le semi-figement réside dans la syntaxe, mais plus précisément au niveau du déterminant, article défini. Une grammaire locale l'atteste.

Au final, l'expression [*Faire le marché*], locution fréquente dans le sociolecte camerounais, correspond au schème grammatical ci-après: [faire +le +NOM locatif]. On arrêtera là la mise en relation entre *faire* et les autres verbes d'activités. Même si la polysémie de *faire* a déjà été prouvée, un paragraphe spécifique est consacré à cette propriété

4.1. Orthonymie - arrangement sémantiques- polysémie avec le verbe *faire*

On s'intéressera au domaine le plus homogène et le plus fourni pour expliciter la polysémie de *faire* et son sens orthonymique dans les discours des apprenants. Le domaine est celui de la spatialité qui correspond à la structure abstraite : [faire+ Dét. Nom locatif]. D'où, dans les lectures des apprenants comme du reste dans ceux de la société, des productions du type : *faire la prison, faire la ville, faire le marché, faire une classe*. Nous nous intéresserons à ce dernier exemple.

Les élèves se servent du verbe *faire* pour indiquer leur classe. Nous avons manuellement compté 10 occurrences correspondant à cet usage.

24a.CHI: tu vas *faire* quelle classe?

24b.MEL: je *fais* la classe de troisième allemand .

24c.JOS: Je m'appelle Joséphine je *fais* la classe de quatrième allemande j'ai quatorze ans.

24d.SIM: je m'appelle Cindy je *fais* quatrième espagnole.

En [24], le verbe *faire* est suivi du substantif classe ou d'un de ses substituts. Ces substituts, indiquent le palier scolaire de celui qui s'identifie. Le nom classe est parfois remplacé par cinquième, troisième et quatrième. Cette récurrence forme un groupe de noms homogènes et constitue une classe d'objets dans laquelle les apprenants énumèrent le nom *classe* et les paliers scolaires du collège.

Chez les élèves, cette classe d'objets est décrite par *faire* et par *être* avec une construction syntaxique différente. *Faire* est donc *a priori* l'équivalent du verbe *être* pour les élèves. En effet, en [7], nous avons *être en quatrième*, *être en classe troisième*, etc. De même, en [8], nous rencontrons *faire la classe de troisième*, *faire la quatrième*. Les deux verbes semblent donc construits selon un même schème, notamment, V. [être] +N. loc. [en classe] et V. [faire] + N [classe] loc. Pour ces deux schèmes, seuls les verbes diffèrent.

Comme déjà indiqué, ils ne relèvent pas du même paradigme sémantique. Si *faire* traduit une activité, *être*, lui, indique une localisation statique. Pour que *faire* supplée *être*, il lui faut se dématérialiser. En sémantique, cela signifie que *faire* perd tout une partie de son sens, au point où il peut devenir un verbe *lieur*, i.e. une copule. Pour l'acquisition, nous avons vu que le verbe *être* est disponible dans le lexique des apprenants. L'usage de *faire* poursuit de fait un autre rôle que celui de substitut d'un verbe absent. Dans la section ci-dessous, nous développerons ce point de vue. Nous expliquerons que *faire* et les noms de la classe d'objet, à l'exemple de [classe] ne signifient pas seulement [être en classe]. *Faire* traduit également l'idée de [être attentif/ apprendre].

Le trait sémantique [+ activité] pourrait probablement justifier le choix de *faire*. Nous pensons, dans ce cas, que *faire* ne localise pas uniquement une entité dans une salle de classe. Les apprenants ne conceptualisent pas un procès dans lequel ils sont des actants passifs dans ce lieu. Ils conceptualisent plutôt un procès dans lequel ils se décrivent comme des actants qui agissent en classe. Les occurrences ci-dessous l'illustrent :

25a.SAM: il n'y a plus *school *tsuiiiip on sait même pas ce qu'on *fait à l'école*.

*school du CFG, école. *Tsuiiiip, expression de dépit accompagné d'un kinème.

25b.CHI: donc leur [/] les gens avec qui <elles font leur> [/] (.) elles font leur cours ce sont les (g)ens du premiers bancs.

25c.ESA: si c'est que ils se respectent entre eux du coup quand il écrit<il> [/] <elle fait> [///] heu l'élève fait son cours elle part étudier.

L'analyse de [25b-c] nous fait dire que *faire* n'y a pas le même sens et n'est plus un locatif. Nous en déduisons l'apport dans la résolution des problèmes liés à l'expression des procès. Soit :

25b. Elles font leur cours.

25c. L'élève fait son cours.

Ces deux énoncés ont la même structure actancielle. Ils ont en commun le prédicat *faire*. Ce verbe y régit un même N. Il a été souligné, c'est le GN cours. Les sujets de ces énoncés sont de même nature. Professeurs et élèves sont des N0 [hum]. De là, le schème grammatical est commun à [25b-c]:

N0 [hum] P [faire] N₁ [cours].
--

Schème : [7.0] : faire un cours

Pour cette équivalence actancielle, *faire* n'y a pas la même identité sémantique. Professeurs puis élèves permettent à l'élève de varier le sens de ce verbe. En [25b], le pronom pluriel sujet, elles, est le substitut du nom, professeurs. D'où [25b] qui devient :

25b'. les professeurs font leur cours.

Le substantif professeurs assume le rôle thématique d'agent. Il réalise une activité exprimé par le verbe *faire*. Le N1 cours assume, quant à lui, le rôle sémantique d'objet. Ce nom désigne ce sur quoi porte l'action initiée par les professeurs. De cette organisation, on déduit que *faire* est l'équivalent situationnel du verbe *enseigner*. D'où la glose ci-dessous :

[25b.'']Les professeurs *enseignent*.

[25b'''] est au final plus précis que [25b']. Comparons,

25b'. les professeurs font leur cours.

[25b.'']Les professeurs *enseignent*.

Enseigner est plus spécifique que *faire*. En [25b'], le verbe *faire* doit être construit avec le N0, professeur et le N1, cours. En [25b'''], *enseigner* représente le même procès sans cette distribution. Du point de vue de l'acquisition, l'élève procède à une économie lexicale, *faire* lui permettant aussi de désigner l'action *d'apprendre*. Ses choix lexico-sémantiques expliquent ce changement de sens. Nous le décrivons :

25c.L'élève fait son cours. [Elle part étudier].

Dans le lexique des noms, l'apprenant passe du N0 professeur, un agent, au N0 élève, un autre agent. Mais les deux actants ne réalisent pas la même action. Le premier réalise l'action *d'enseigner*, le second réalise celle *d'apprendre*. *Faire* est donc l'équivalent situationnel *d'apprendre* ou *être attentif*. D'où [25c'] :

25c'.L'élève *est attentif* à son cours.

25c''. L'élève *apprend*.

[25c] jouit d'une périphérie définitionnelle qui précise le sens du procès:[elle part étudier].Ce supplément informationnelle clarifie le rôle de l'élève en le distinguant de celui du professeur.

Ces deux occurrences en consolidant la polysémie de *faire*, témoignent aussi de son opérationnalité dans les lectures des apprenants. Les phrases [25b-c] attestent que *faire*, utilisé avec des noms de la classe d'objets de *classe*, n'est pas une copule. . Le verbe *faire* conserve son trait [activité].

Cette activité est précisée en fonction du rôle de l'agent. Avec professeur, *faire* décrit une activité d'enseignement. Avec élève, il prédique une activité d'apprentissage. Ces opérations mentales ne sont pas conscientes. Elles dépendent des actions perçues, de la visée communicative et de la disponibilité du lexique mental des élèves. Le verbe *faire* est disponible dès l'apprentissage de la L2.

Sa fréquence d'usage facilite son rappel de la mémoire lexicale. La plupart des procès perçus sont des actions. Dès que le procès perçu est une activité, le locuteur linguistiquement peut la décrire par l'élément *faire*. Même si ces énoncés ne sont pas orthonymiques, le verbe *faire* permet de produire plusieurs procès avec un lexique réduit. La suite de l'analyse va dans le même sens. Nous étudierons l'emploi de *faire* avec le nom *école*. On se demandera si *faire l'école* équivaut contextuellement à *être à l'école*.

Une fois que les apprenants remplacent le complément locatif [en classe] par le N1 école, le sens de *faire* varie. On peut aisément l'observer dans les séquences suivantes :

26a.SP3: +, il a quand même *fait* peut-être même <les c(ours)> [///] l'école .

26b.SP3: même si tu trained non *fais* *les cours du soir mon frère

*école du soir

En réalité, classe est une référence physique dans les énoncés des apprenants. Ce terme désigne en plus un palier scolaire. En revanche, dans les lectures des apprenants, l'école, qui connote une référence symbolique, désigne en général *l'instruction* formelle dispensée dans une institution publique ou privée.

Ainsi, [faire la classe *de quatrième*] signifie *être en classe de quatrième* alors que [faire l'école] signifie *acquérir de l'instruction*. *Faire* et le GN1 l'école forment une locution coalescente. Le verbe *faire* y apporte le sème [activité]. Le GN1 l'école y apporte le sème [instruction]. L'ensemble décrit généralement le processus par lequel on s'instruit dans une institution scolaire.

Par exemple, en [26b], le concept dénommé, « les cours du soir », réfère à une institution dans laquelle sont scolarisés les enfants qui exercent de petits métiers dans la journée. Au Cameroun, l'équivalent synonyme de faire l'école est: [faire les bancs]. Le nominal *Banc* représente l'expression métonymique du nom *école*. Mais nous n'avons pas cette occurrence dans notre corpus.

Pour le même procès, les apprenants recourent à l'emploi intransitif du verbe *fréquenter*. Afin d'exposer l'ensemble des verbes et de moyens linguistiques qui concurrencent *être* et *faire*, le prochain paragraphe, s'intéressera au verbe *fréquenter*. Dans les lectures des apprenants, *fréquenter* a le sens de : [être instruit], [être inscrit dans un collège], [aller à l'école]. Nos analyses traitent toujours de la localisation spatiale

4.2. Le verbe de base *faire* VS les verbes spécifiques *fréquenter*

Le verbe *fréquenter* apparaît 19 fois dans le corpus. Le LVF (1997) explique qu'«on fréquente les cafés, les cinémas, une école». Ce dictionnaire le décrit comme un verbe intransitif. On y lit que *Fréquenter* indique le lieu là où se trouve le sujet. Dans le corpus, *fréquenter* est l'équivalent contextuel d' [être inscrit à un collège]. Voici ci-dessous, des illustrations de ces usages chez les apprenants.

27a.PET: je cherchais à voler certains enfants qu'on *fréquente* dans une même école.

27b.JOS: je m'appelle Joséphine <je> [/] je *fréquente* à la fondation scolaire.

27c.DOR: je me nomme D. L. je *fréquente* à la fondation.

27d.SER: Je *fréquente* à la fondation.

En conclusion *fréquenter* est le verbe spécifique et *faire* le verbe substitut le plus utilisé pour ce procès. Il est de même d'autres événements dans lesquels *faire* a été préféré à *être*, *avoir*, *construire*, *agir*. Nous n'y reviendrons pas.

4.3. *Faire* verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques

Certaines locutions sont bâties autour du verbe *faire*. En [28], nous listons les énoncés construits avec «faire mal.»

28a.PAT: là où moi je vais prendre Ghislain moi je vais lui *faire mal*.

28b.SER: ça m'a *fait* aussi *mal* mais je ne sais pas.

28c.JUN: je vais vous raconter une histoire qui m'a beaucoup *fait mal*.

Bien que *faire mal* soit une locution, les locuteurs ne lui attribuent pas le même sens. Sur le plan syntactico-sémantique, la modification de la diathèse verbale contribue à cette polysémie. En [28a], PAT prévoit de <frapper> Gislain. Dans cette scène, Gislain est le patient. C'est lui qui sera le siège de la douleur causée par PAT. En [28b-c], SER, puis JUN ne provoquent pas la douleur. Ils la subissent. En [29b-c], *faire* signifie donc ressentir (de la douleur). (Faire mal) ↔ (ressentir de la douleur) sont *converses*. Gross G. (1989 : 9) appelle *construction converse* la permutation des arguments sans qu'il y ait changement de prédicat. Voici l'exemple que propose Gross G. (1989: 275):

Max a fait un affront à Luc

Max a subi un affront de la part de Luc

(Faire un affront) ↔ (subir un affront) sont des constructions converses. Mais en [27], une seule locution exprime ces rôles. Les manipulations ci-après l'attestent.

28a. Je vais lui <i>faire</i> mal	28a.'Je vais lui <i>causer</i> du mal
28b.Ça m'a <i>fait</i> mal	28'b.J'ai <i>eu</i> mal
*28c Je vais lui <i>ressentir</i> du mal	28c' J'ai <i>ressenti</i> du mal

L'apprenant n'use pas du verbe *ressentir*. Il exprime cette idée par *faire mal*. En revanche, il modifie le schéma argumental de son énoncé. On passe d'un actant qui <cause du mal> à un actant qui le subit. Pour l'acquisition, l'usage de *faire*, pour chacun de ces procès, décharge le locuteur de toute activité cognitive coûteuse. Avec une seule locution, il obtient des sens différents. D'une manière générale, toutes les locutions de [28] conservent une certaine mobilité syntaxique. Par exemple:

28b.SER: ça m'a *fait* aussi *mal*.

Dans cet énoncé *mal* est un modifieur. Lorsqu'on effectue une grammaire locale, un *modifieur* peut être: un déterminant, un adjectif qualificatif, un complément du nom, une relative déterminative, etc. Les modifieurs permettent de différencier le figement véritable des faux figements. Dans les lignes ci-dessous, nous traitons de cet aspect de *faire*. Il est utilisé dans des expressions figées.

En [29] ci-dessous, *faire* est utilisé dans des expressions figées. Nous l'illustrons:

29a.INE: on dit que c'est l'exception qui fait la règle.

29b.NE: il m'a fait part à chaque fois qu'elle envoyait les messages il me les montrait

En [29'], aucun modifieur ne peut être inséré dans les expressions en italique:

29a'C'est l'exception qui fait la règle.

29a'' Il m'a fait part

29b'*C'est l'exception qui fait* la bonne règle.

29b''Il m'a fait *sa part

Contrairement à [27], les expressions de [29] sont figées. Syntaxiquement, elles traduisent le degré d'implication de *faire* dans l'énoncé. Cognitivement, le locuteur associe constamment énoncé et situations d'une part, et le caractère préconstruit de ces associations et des énoncés eux-mêmes, d'autre part. De telles opérations allègent la lexicalisation des procès chez les apprenants. Cette description sur les blocs lexicalisés s'achève avec la locution verbale, [ne faire que]. Le recours fréquent à la locution verbale [ne faire que] justifie l'exposition des énoncés ci-après:

30a.FOK: et le garçon ne *faisait que* guetter son caleçon.

39b.JBR: tu penses que tu t(u) depuis-là tu ne *fais que* m'intriguer.

30c.SAM: quand on *grappe alors je (ne) *fais que* cueillir je (ne) fais que cueillir.

*Grappe : grimper

30d.ESA: tu ne *fais que* faire les sottises derrière ton professeur.

[Ne faire que] est une locution verbale utilisée en [30] pour marquer une action qui se répète sans cesse. Beaucoup plus qu'une information sémantique, elle apporte une information aspectuo-temporelle.

Faire y joue par conséquent un rôle central, alors que ce rôle est secondaire dans les constructions à verbe support dont l'apport dans le lexique des procès fait l'objet d'une réflexion. Avant cela, il découle de la partie qui s'achève que *faire* n'est pas toujours un verbe prédicatif. Son sens perdu, il est utilisé dans des blocs lexicalisés dont le degré de figement est différent avec un gain

dans l'expression des procès. <Faire mal>, qui est une locution semi figée signifie contextuellement <causer du mal>, <avoir et ressentir mal>. Le gain linguistique avec le recours au verbe *faire* est obtenu de même que le locuteur procède à une économie cognitive.

Il faut maintenant s'interroger sur l'apport d'un tel exercice de la langue dans l'enseignement du vocabulaire en L2, lequel exercice ne devra pas exclure le rôle des verbes support dont on veut décrire l'apport dans les lectures des apprenants dès les lignes ci-dessous.

4.4. Le verbe support *faire* et les noms prédicatifs

En principe, les verbes supports ne sont pas prédicatifs. Ils ne sous catégorisent pas les arguments. Il en est de même avec les verbes opérateurs. Verbes opérateurs et verbes supports permettent cependant de résoudre la problématique de la polysémie à partir des classes d'objets. G. Gross (1994:22) pense que ces classes d'objets sont considérées comme les unités distributionnelles élémentaires, et non les traits, dans la mesure où ce sont elles qui définissent les opérateurs avec la précision nécessaire. Ce sont donc les noms abstraits qui sélectionnent les verbes opérateurs et supports et non l'inverse. Enfin, soulignons que verbes supports et verbes opérateurs peuvent voir leur sens préciser au moyen des classes d'objets. G. Gross (1994:22) lui-même déclare:

Si nous voulons rendre compte, par exemple du verbe *prendre* pour réduire sa polysémie inhérente, comme c'est pour la plupart des opérateurs, nous nous servirons, dans un premier temps de la notion de traits syntactico-sémantiques que nous utilisons comme premier outil de discrimination. Nous séparerons les constructions en fonction des types d'arguments: *abstraites*, *locatifs* et *concrets*. Avec un substantif abstrait, le verbe *prendre* peut avoir plusieurs emplois. Il peut s'agir d'abord d'une construction à verbe support, c'est-à-dire d'une phrase à prédicat nominal.

L'impact de *faire* dans l'acquisition du lexique est mieux perçu lorsque ces usages sont décrits en classe d'objets lesquelles classes d'objets sont symboliques et artificielles. Nous les créons afin de mieux décrire les propriétés de *faire*. Elles nous permettent également d'expliquer que ce verbe couvre de grands domaines d'emplois. C'est dans ce sens que *faire* est régulièrement construit avec les noms de la classe d'objets du *désordre*. En [31], *faire* décrit les noms de la classe d'objets du < désordre>:

31a.PET: +, donc ils sont en train de *faire* les conneries.

31b.CHI: avant de préparer aujourd'hui j'arrive chercher à avoir son numéro eux tous là ils m'ont *fait* le chantage

31c.CHI: jusqu'à ce qu'on s'était arrangé à faire le désordre derrière.

31d.ESA: <tu vas > [/] tu vas voir ce qu'il va écrire au tableau tu ne fais que *faire* les sottises derrière ton professeur

31 e. LOR: +" c'est même mieux comme ça là je vais partir *faire* la punition.

31f.JBR: +" pour l'instant <elle> [/] elle dérangeait nous tous on disait que elle dérangeait elle *faisait* un désordre. .

Connerie, désordre, sottise, punition sont des noms abstraits regroupés dans un champ lexical du milieu scolaire. Ils sont verbalisés par le verbe *faire*. Ce lexème est abstrait. C'est au groupe qu'il forme avec le nom qu'il devient prédicatif. Si *faire* est supprimé, la phrase demeure grammaticale. On le teste. A) est l'énoncé à décrire, B) est le passage par la relative. C) est l'effacement du verbe support.

a).Il *fait* des conneries

a).Il *fait* le désordre

a).Il *fait* les sottises

b).Les conneries qu'il *fait*

b).Le désordre qu'il *fait*

b).Les sottises qu'il *fait*

c).Ses conneries

c).Son désordre

c).Ses sottises

Un seul verbe sert à décrire plusieurs procès dans une même classe d'objet. Le même phénomène est reproduit pour la classe d'objet de la <séduction> qui couvre aussi un champ lexical prisé par les élèves adolescents et souvent objet de discussions.

Dans les phrases [32], *faire* décrit les noms de la classe d'objets de la <séduction>:

32a.EF3:<elle> [/] <elle (emb) rase> [/] <il> [/] <el(le) embrasse> [/] elle *fait* mille baisers.

32b.EYA: et tu dis bien les filles peut être <tu peux> [/] tu peux les professeurs te *fait* la cour.

32c.COP: une troisième fille arrive elle vient carrément lui faire la bise.

32d.JBR: +" elle *fait* un bon défilé de mode.

32 e.SP01:+ ils regardent le *Shaba l'élève *fait* le clin d'œil.

*CFG : dernier banc.

Baiser, bise, clin d'œil, défilé de mode, la cour, appartiennent à la classe d'objets de la séduction. Ils permettent au lexème *faire* de jouer son rôle de prédicat. On peut aisément le tester :

- a).Elle *fait* des baisers à son ami a).Le professeur *fait* la cour a).L'élève *fait* le clin d'œil
- b).Les baisers qu'elle *fait* à son ami b) la cour que le professeur *fait* b) Le clin d'œil que *fait* l'élève
- c)Ses baisers à son ami c) La cour du professeur c)Le clin d'œil d l'élève

Bien que grammaticalisé, le trait [actif] demeure perceptible dans ces énoncés. C'est la raison pour laquelle *faire* peut être associé à un nom issu de la L1.

33a.SP01: tu *fais* le nyanga un genre genre-là.

Nyanga de langue douala, signifie coquetterie

Les élèves utilisent *nyanga* avec le support *faire* et *mettre*. La séquence [33b] le prouve:

33b.EF02:<vous mettez les > [/] vous *mettez* le nyanga vous mettez les jupes.

Enfin, et contrairement aux expressions de [30], [31] et [32] qui ont été regroupés par classe d'objets, nous avons celles-ci qui se révèlent être davantage des locutions classiques.

34a.les gens du Shaba elle *faisait* toujours allusion à nous.

34b.EYA: donc elle ne va même pas *faire* des efforts pour étudier

34c.CHI: *fais* la paix avec qui?

Faire allusion, faire des efforts et *faire la paix*, sont des expressions fréquentes dans la langue quotidienne. Au vu de cette fréquence, on peut penser que ce sont des *prêts à parler*, Chini (2000), tout comme les blocs lexicalisés qui ont été décrits plus haut. Beaucoup plus que la notion de verbe support et celle de classe d'objets, l'intérêt était de mettre en évidence les possibles significations du verbe *faire* dans les énoncés afin d'en déterminer l'apport dans leur production langagière. Il est

désormais possible d'établir que plus *faire* est vidé de son sens, plus il contribue à la construction du sens en L2.

Faire et un nom abstrait permettent de décrire plusieurs procès sans que le locuteur ne varie de lexème. Ils peuvent être utilisés pour discourir, sur la <coquetterie>, sur le <désordre>, etc. autant de domaines dont n'a pas la certitude qu'il possède un lexique approprié pour mettre en mot les événements qu'il a conceptualisés. Pour confirmer ce qui n'est plus vraiment mis en hypothèse, on étudiera plus bas *faire* en tant que verbe opérateur. Dans l'une et l'autre fonction, il demeure non prédicatif et combiné à des noms abstraits qui précisent son sens.

4.5. Le verbe opérateur *FAIRE* et les classes d'objets : noms prédicatifs

Nous appréhenderons *faire* en tant qu'opérateur causatif et en tant dénominal. Le second statut résume la description de verbe opérateur de M. Gross (1975) et de Picoche (1999).

4.5.1. *Faire*: verbe causatif/opérateur diathésique

Selon Riegel (2001:229) *faire* est un *opérateur diathésique*, un auxiliaire qui permet au locuteur d'augmenter la phrase de départ d'un actant initial. Cet actant représente l'instance qui est cause du reste du procès. Tesnière (1959: 260) l'avait déjà observé. Il évoque l'ajout d'un *nouvel actant* après le *nucléus*. Le *nucléus* est l'ensemble que forme *faire* et un verbe à l'infinitif. Cet ensemble est soudé. Pour Tesnière (1959: 260): « si le nombre des actants est augmenté d'une unité, on dit que le nouveau verbe est causatif par rapport à l'ancien ». Résumons tout ce qui précède. Soit [20] l'énoncé de LAE:

35a. LAE: +" <si la Belle> [/] si la Belle aux bois Dormant(e) ne se réveillait pas (.) là on *fera endormir* tout le palais

a) Voici la phrase initiale :

- Tout le palais est endormi.
 - « Etre endormi » est le seul verbe de cette phrase.
- ⇒ « Palais » est l'unique agent de la phrase.

b) Voici la même phrase construite avec *faire* :

- On a *fait* endormir tout le palais.
 - ⇒ (Faire endormir) est un nucléus
- ⇒ « On » est l'actant ajouté.
- ⇒ *Faire* est causatif par rapport à *endormir*

Indiquons au passage que faire est redondant dans <faire endormir>. *Endormir* est déjà causatif. Nous avons identifié au moins 10 énoncés construits sur ce modèle. Nous les présenterons. L'objectif est d'asseoir la notion de verbe causatif. Nous indiquerons ensuite l'intérêt de ces structures dans les lectures des apprenants.

35b.TAT: on a donc alors brisé cette fleur <on a> [/] on a *fait boire* ça à la femme du roi.

35c.EF2: +" je vais te donner les bonnes notes je vais te *faire réussir*

En [35c]. EF2 nous raconte comment elle a été amadouée par un professeur. Cet enseignant voulait profiter d'elle. EF2 met en scène deux principaux actants. « Je » remplace *professeur*. « Te » remplace EF2. Le professeur initie une action, celle de la réussite. Au final, il ne la réalise pas. L'actant qui réalise cette action est «EF2». En résumé, « le professeur cause/provoque la réussite de son élève ». Ce procès est exprimé par *faire*. *Faire* est donc causatif par rapport à *réussir*. Cet énoncé peut être réécrit comme suit:

- Le professeur fait réussir son élève

a) Procès causatif :

⇒ Le professeur fait.

b) Procès résultatif :

⇒ L'élève réussit.

Pour expliquer le rôle de ces constructions dans les lectures des apprenants, nous les avons regroupées par domaine. Nous avons noté que, à partir d'un seul verbe et d'un seul modèle de construction, les apprenants balaient de vastes domaines sémantiques. Nous débutons par le domaine sémantique des états émotionnels. Pour ce domaine, le verbe générique *faire* est associé au verbe spécifique *souffrir*. Nous avons relevé deux occurrences que voici:

35d.SP01: +^ dans tout ça faire pour ne pas lui *faire souffrir* hein tu es à Ebolowa hein tu envoies le truc tu envoies deux couches un caleçon +/.

35 e. EKO: tu *fais* *sofa le gars tu *fais* sofa le gars.

*souffrir

Après le domaine sémantique des émotions, *faire* est sollicité pour le domaine sémantique du mouvement. Pour ce domaine, le verbe causatif *faire* est couplé aux verbes spécifiques du mouvement comme : *sortir*, *entrer*, *roter*. Voici, ci- dessous, l'illustration de ce phénomène:

35f.BOR ils peuvent vite leur *faire sortir*.

35g.SOR: on nous a *fait entrer* j'ai commencé à marquer les buts.

35h.SP1: et ce qui me plaît avec les boys ci c'est que le pater là les *fait roter* tu joues aujourd'hui demain tu ne joues pas même si je suis meilleur (...).

On sait qu'il existe des verbes de déplacement quasi causatifs aux propriétés agentives comme *amener*, *emmener*, *envoyer*, etc. Pour exprimer le déplacement de la cible, les apprenants utilisent (*faire sortir*), (*faire entrer*), (*faire roter*). Pour être un verbe causatif, *faire* n'en demeure pas moins une solution à la lexicalisation des procès. L'alternative aurait pu être:

(Pousser à sortir) ↔ (*faire sortir*)

(Laisser entrer) ↔ (*faire entrer*)

(Amener à roter) ↔ (*faire roter*).

Laisser, *pousser*, *amener* sont initialement causatifs. Cependant, *laisser* et *amener* sont spécifiquement permissifs. Mais *pousser* et *amener* sont des factitifs. Une forme verbale *factitive* est susceptible d'exprimer que le sujet fait faire l'action au lieu de la faire lui-même. Une forme verbale permissive exprime une action dans laquelle le sujet permet que quelque chose se passe et l'agent de l'action consente, ou reste passif.

Ces subtilités peuvent être des contraintes pour l'apprenant. L'automatisme de l'oral ne facilite pas une application de ces règles pour ceux qui acquièrent une L2. *Faire* aplanit ces contraintes. Il joue le rôle de tous ces verbes. Nous avons identifié dans le corpus une occurrence qui résume tout l'intérêt de *faire* dans ce type de construction. Elle est illustrée en [35i]:

35i. SP01 les enfants du blancs maltrahiaient déjà Figong <ce qui a *poussé* *tsuiiiip> [///] ce qui a *fait* en sorte qu'il soit dans la rue

*Tsuiiiip, expression de dépit accompagné d'un kinème.

En [21], l'apprenant use en premier de *pousser*. Il se ravise et reformule son énoncé. Par la suite, il opte plus sûrement pour *faire*. *Pousser* est un verbe factitif spécifique. Il est codé [T11a0](#). Il a pour verbe opérateur «amener». *Pousser* signifie «obliger quelqu'un à agir». Les hésitations des SP01 justifient la récurrence de *faire* dans le lexique des jeunes. D'ailleurs, les apprenants expriment la cause sans que *faire* ne soit, selon Tesnière (1959: 29), un opérateur diathésique. La prochaine étape

décrit ce type d'énoncés. La description se déploie dans le sens de cette fonction de verbe représentant. *Faire* y sera décrit comme un dénominal.

4.5.2. Verbe opérateur/ dénominal

Faire est vidé de son sens, puis couplé à des noms abstraits. Par ce procédé on obtient les énoncés suivants:

36a.INE: on était au campus pour les entraînements comme on préparait un camp des jeunes nous sommes allés *faire* les entraînements.

36b.SOR: un jour je suis parti jouer *faire* l'entraînement.

36c.SP01: qui va *faire* la dot?

36d.EF3: c'est toi qui va *faire* la dot.

36 e.SP01: je *fais* la dot +/.

36f.EF1: à l'heure-là c'est elle qui *faire* la dot.

36g.BLA: on a commencé à *faire* <les> [/] les débats sur ce problème.

Cette association de *faire* avec des noms abstraits permet d'obtenir les déverbaux. Les suites [36] permettent d'avoir:

(Faire les entraînements) ↔ s'entraîner;

(faire la dot) ↔ doter;

(faire les débats) ↔ débattre.

A l'aide d'un seul verbe, les élèves expriment trois procès différents. Seuls varient les noms. *Faire*, *donner*, *mettre* et *prendre* assument pour ce point, une même fonction. Ce sont des verbes qui s'apparient à des noms pour être prédicatifs. Le caractère abstrait permet aux élèves de les réutiliser dans des contextes différents. Comme *prendre*, *mettre* et *donner*, *faire* joue aussi le rôle de verbe support. Picoche (2007:5) explique l'apport de ce procédé dans l'apprentissage. Pour elle,

en français un grand nombre de noms d'action ou d'état dérivés de verbes, qui ont besoin, pour fonctionner dans la phrase de verbes très usuels, qui ne conservent dans ce type d'emploi, qu'une faible partie de leur sémantisme et qui forment avec eux des locutions plus ou moins synonymes du verbe de base.

Le dernier chapitre didactique exploitera à suffisance ce procédé. Il sera possible de proposer un apprentissage du vocabulaire en L2 à partir des reformulations fondées sur la relation nom/verbe. Dans le même chapitre, les classes d'objets vont être un auxiliaire d'apprentissage des verbes au collège.

5. Faire et les classes d'objets

Nous étudierons faire dans la classe d'objet du <temps> car, pour indiquer les heures, les jours, les semaines, les mois et les années, les apprenants se servent du verbe *faire*. Nous décrirons, en premier, le rôle de ce verbe pour ce domaine. Après, nous évoquerons les verbes qui le concurrencent dans l'expression du <temps>. Ces verbes sont *passer* et *durer*. Lorsque *faire* décrit les noms de la classe d'objets du <temps>, les apprenants s'en servent pour désigner une action qui persiste dans le temps, on l'observe avec le nom <heure>:

Nous avons deux occurrences du verbe *faire* utilisées avec le nom <heure>.

37a.CHI: <on > [/] on n'a peut-être *fait* une heure de temps.

37b.LOR: il a fini son cours il *fait* deux heures rien qu'en parlant des histoires de Longuè Longuè.

Dans ces énoncés, *faire* indique la persistance de l'action pendant une heure. Les élèves utilisent le même verbe pour décrire le même processus avec le nom jour. Pour le nom jour, nous avons aussi deux occurrences:

37c.NAT: pendant les trois jours que la mère a *fait* au village.

37d.NAT: +" no papa ne rentrait pas dormir pendant les trois jours que la mère à *fait* au village.

Faire trois jours désigne la période durant laquelle la mère de NAT a été absente et celle durant laquelle son père a découché. *Faire* indique la persistance de l'action, jour désigne la date. Avec le nom mois, la même interprétation est reconduite. Seule change l'information sur la date. Trois occurrences attestent de cette récurrence dans les lectures des apprenants.

37 e. NAT: un jour donc mon père a *fait* un mois il ne venait plus à la maison un mois.

37 f. NAT: avant quand mon père a eu la voiture-là mon père on vivait bien mais quand il a *fait* six mois avec

37g.PAT: ça *fait* au moins six mois aujourd'hui que moi je ne lui parle même pas.

Dans ce schème grammatical, *faire*, tout seul, n'est pas prédicatif. La suppression du nom mois entraînerait une phrase agrammaticale. Eprouvons cette affirmation.

37 e. Mon père a *fait* un mois

*37 e Mon père a *fait*

*37 e. Mon père mois

D'un côté, sans le nom mois, l'énoncé, en contexte camerounais, n'aurait pas de sens. Sauf à l'associer à un procès décrivant un acte sexuel comme en [17 e] que nous rappelons :

17f.SP01: elle a vu quand ils étaient en train de *faire* là-bas est ce que c'était un peu.

De l'autre, sans le verbe *faire*, ce même énoncé ne communique aucune information sur la < date>. En conclusion, le verbe *faire* et le nom mois constituent un ensemble prédicatif. Cette règle est vérifiée pour : *faire* <date> jour, *faire* <date> mois, *faire* <date> an, que nous décrivons en dessous.

38a.NAT: et on a *fait* deux ans <on> [/] on ne partait pas à l'école

38b.EF2: quand Fingong est arrivé lui voulait au moins *faire* un an (.) chez sa sœur

38c.EF2: +" neh* <tu ne peux faire un an> [/] tu ne pas *faire* un an ici <au trop même> [//] <au trop> [/] au trop une semaine.

Non*

Nous avons, dans ces occurrences, *faire* deux ans, *faire* un an et *faire* une semaine. *Faire* n'est pas le seul verbe qu'utilisent les apprenants pour cette classe d'objets. Ils emploient aussi : *passer* et *durer*. Pour la suite, nous présenterons les occurrences correspondant à ces constructions. Dans les énoncés ci-après, *durer* et *passer* assument la même fonction que *faire*.

39a.JUL: et (.) quand je lui ai connu on a *passé* quinze mois ensemble

39b.EF4: un mariage ne peut pas *durer* entre <un vieux noir et une jeune fille > [///] un vieux blanc

39c.MAK: comme mes amis sont allés *durer* là-bas j'ai cogné.

La grammaire casuelle de Fillmore (1968) explique la diversité de *passer*. Elle déclare que ce verbe a une seule forme lexicale mais des significations différentes. Le LVF (1997) quant à lui est plus

précis. Il classe *passer* dans le domaine du temps, (TPS). Dans ce seul domaine, le lexème est représenté 9 fois.

Cette fréquence est une preuve de la complexité de son usage. Voici une rapide présentation de ses emplois : a).En venir à : «on *pass*e à une chose sérieuse », (N1a); b).vivre des moments : «on *pass*e des moments difficiles», (A16); c). S'écouler: «les semaines *pass*ent vite», (A35); d). Être révolu, écoulé : « cette époque est *pass*ée», (T1308); e).se dérouler : «La scène se *pass*e au Moyen Age», (P3001). Nous avons 4 occurrences pour ce dernier exemple:

40a.LOR: il a fait comme ça <ça c'> [/] ça s'est *pass*é pendant une semaine.

40b.LOR: il était une fois (...) une petite fille qui racontait à son amie comment s'est *pass*é (.) sa journée

40c.INE: cela s'est *pass*é vers l'année *pass*ée vers (.) le mois <de> [/] de mai.

40d.INE: deux ou trois semaines sont *pass*ées je suis allée voir une maman.

Au final, le verbe *faire* est la clef dans les lectures des apprenants. Ce verbe est présent à tous les postes d'expression. Il exprime les états et les propriétés, la localisation, les actions et leurs causes et leurs conséquences. Il est par conséquent un verbe polysémique et polyvalent. Les élèves y ont recours lorsqu'ils leur manque un verbe spécifique mais pas uniquement. Il a été décrit comme causatif, pro-verbe, verbe support et dénominatif. Il est utilisé dans les locutions figées et semi-figées. Nous avons aussi conclu que le choix de *faire* dans: *faire l'école*, *faire l'amour*, *faire la jalousie*, etc. étaient motivés par le trait [actif]. En effet, dans plusieurs langues camerounaises, en l'occurrence les langues bantoues, ces noms et ces adjectifs qualificatifs sont ne construits ni avec le verbe *avoir*, ni avec le verbe *être*. Les apprenants traduisent donc probablement leur L1 en optant pour *faire*.

Pour preuve, *s'instruire* traduit par *faire l'école*, se dit en ewondo [a bo zukulu], avoir des relations sexuelles, traduit par faire les *mam me satan*, se dit en ewondo: [a bo mam mə satan], faire la justice, faire les problèmes sont également calqués sur la L1. Cette déclaration demeure hypothétique. Dans une ville comme Yaoundé, les jeunes n'utilisent pas assez la langue ethnique. Elle n'est donc pas la langue de référence. De même, ces locuteurs ont chacun leur langue L1.

Chapitre 8 : *Voir* et les verbes de perceptions

L'étude de *voir* s'inscrit dans la même logique que celle des chapitres sur *donner*, *prendre*, *mettre* et *faire*. La réflexion vise à mettre au jour son rôle dans le lecte des apprenants en partant de l'idée que sa fréquence élevée s'explique par un stock de verbes toujours en construction, ce qui amène les jeunes à le réutiliser chaque fois dans l'attente des orthonymes. Comme *donner*, *prendre*, *mettre* et *faire*, sa fréquence, son caractère générique et sa polysémie représentent des variables à observer afin de vérifier qu'il est un verbe-clef dans leur répertoire. Nous examinerons *voir* comme le verbe vedette autour duquel gravitent d'autres verbes. Il sera donc abordé en même temps qu'un groupe de lexèmes avec lesquels ils partagent une même organisation syntactico-sémantique.

Afin de comprendre comment *voir* fait sens en L2, il faut tenir compte de la situation d'énonciation ; de l'inférence pragmatique, de l'environnement distributionnel de ce lexème et du niveau conceptuel. Une fois les résultats obtenus, ils seront exploités le moment venu dans le chapitre didactique.

1. Présentation du verbe de base *voir*

Noyau (2005a) et Viberg (2002) considèrent *voir* comme un verbe de base. Sa haute fréquence de *voir*, sa forte position dans le corpus et sa présence précoce dans le répertoire des apprenants justifient une telle identité. *Voir* est en plus polysémique et son sens est parfois générique. Il est investi dans plusieurs domaines sémantiques et décrit donc des procès qui ne sont pas toujours liés à la perception. Les processus d'acquisition étant universels, on en déduit que *voir* dépanne aussi nos jeunes apprenants. Notre enquête s'étant inspirée des travaux sus-évoqués, il leur est réservé les deux prochains paragraphes.

1.2. Le verbe de base *voir* chez Viberg (2002)

Viberg (2002: 5) présente le verbe *Voir* comme un verbe de base au côté de *go* (partir), *take* (prendre), *make* (faire), *say* (dire), *know* (savoir), *want* (vouloir) comme on le constate dans le tableau ci-dessous:

Table 3. Basic verbs in European languages

a. Reflecting universal tendencies: The nuclear verbs						
Motion	Possession	Production	Verbal comm.	Perception	Cognition	Desire
GO (10)	GIVE (11)	MAKE (10)	SAY (11)	SEE (11)	KNOW (9)	WANT (8)
COME (8)	TAKE (11)					

Viberg (2002: 5) commente son tableau et explique que

Some of the verbs are language-specific in the sense that they tend to lack an equivalent in other languages. One example of that Swedish is the verb *få* 'get; may' with rank 5 in the table (see Viberg, 200b). There is, however, an important set of verb meanings that tend to be realized as basic verbs in all languages and these are referred to as *nuclear verbs* (Viberg, 1993a, 1994). In the table 3 (presented in Viberg, 1993a) the meanings that recur among the 20 most frequent verbs in 11 European languages are shown with an indication to which semantic field they belong. The number within parentheses after each verb meaning indicates in how many of the 11 languages that meaning is realized as one the most frequent verbs.

En résumé, *voir* est en même temps un verbe de base, un verbe nucléaire et avant tout un verbe de perception. Logiquement, il devrait au moins être identifié comme un verbe de base chez Noyau (2005a). On va le vérifier en reprenant l'un des classements qui a été déjà utilisé pour *prendre, faire, mettre et donner*.

1.3. Le verbe de base *voir* chez Noyau (2005a)

Noyau (2005a: 1) signale l'appartenance de *voir* comme un verbe de base. Dans la liste inspirée de Gougenheim *et al.* (1966), elle classe ce *terme* comme le 5^{ème} verbe le plus fréquent du lexique français. Cette liste qui a été est reproduite en dessous:

Rang	Verbes
1	ETRE
2	AVOIR
19	FAIRE
28	DIRE
34	ALLER
43	VOIR
45	SAVOIR
55	POUVOIR
59	FALLOIR
64	VOULOIR

Tableau [8.0]: *voir* verbe de base chez Noyau (2005a)

Pour Noyau (2005a:1), *voir* est effectivement un verbe de base. Bien que fréquent, il est surclassé par les auxiliaires *avoir* et *être*. Par ailleurs, *faire*, *dire* et *aller* jouent un rôle bien plus grand encore que *voir* dans le lexique des procès. Mais, d'une manière générale, le rôle de *voir* dans l'acquisition des procès est consensuel, si l'on s'en tient à Noyau (*op.cit.*) et Viberg (*op.cit.*). Il devrait, en principe, être incontournable dans un milieu plurilingue : les principes généraux d'acquisition le prédisent. Le paragraphe suivant le vérifiera.

1.4. La fréquence du verbe de base *voir* dans les lectures d'apprenant

Voir est classé 4^{ème} sur les soixante verbes retenus dans le corpus de nos apprenants. «60» réfère aux verbes les plus fréquents dudit corpus. Ils sont obtenus auprès des jeunes tous scolarisés. Les enquêtés sont en classe de 6^{ème} et 5^{ème}, pour le cycle d'orientation et en classe de 4^{ème} et 3^{ème}, pour le cycle d'orientation. Le corpus est issu des récits et des discussions de groupe. Le matériel oral est transcrit à partir de CLAN et les verbes y sont codés afin d'obtenir entre autres, une fréquence de chaque unité lexicale après leur lemmatisation, grâce à la commande *FREQ*.

Les lemmes sont ensuite classés par famille sémantique sur la base du *LVF* (1997), de Noyau (*op.cit.*), de Viberg (2002 et 2010) que complète une analyse portant sur l'identité aspecto-temporelle des items verbaux. Enfin, tous les lemmes dont les occurrences sont supérieures à 10 occurrences sont inscrits dans le tableau ci-après où *voir* est bien classé.

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaine sémantique
1	Dire	496	Communication
2	Aller	238	Mouvement
3	Partir	175	Mouvement
4	Voir	148	Perception
5	Faire	163	Activité

Tableau [8.1] : *voir* au sein de 60 verbes les plus fréquents

Le tableau [8.1] confirme les classements de Viberg et de Noyau). Les verbes *voir*, *dire*, *partir* et *faire* apparaissent tous comme des verbes clefs aux premiers moments d'apprentissage du lexique des procès. Quels que soient la langue et l'environnement linguistique, tout locuteur s'en sert. Cette régularité est précisée par des verbes comme *dire*, *partir* et *aller* qui figurent en tête de liste chez Noyau (2005a) et dans le tableau [8.1]. Le code oral justifie l'hyper-sollicitation du verbe *dire*. Les verbes de mouvement, matérialisés par *aller* et *partir*, sont fondateurs de l'organisation du langage. Ils sont souvent grammaticalisés dans leur usage et participent à la description des procès dans l'espace. *Voir* quant à lui est un verbe de perception et un verbe plein.

2. Voir: verbe prédicatif et verbe de plein exercice

Voir devient prédicatif lorsqu'il désigne un acte de <perception visuelle>. Malgré la diversité de sens, tous les emplois fondamentaux de *voir* sont liés à la faculté de <percevoir par le sens de la vue>. Ces emplois décrivent une <vision passive>, i.e. que le sujet décrit ce qui lui tombe sous les yeux. Les emplois de cette nature excluent une combinaison avec l'adverbe *sciemment*. Dans ce sens *voir* est pour nous un prédicatif lorsqu'il décrit la <capacité visuelle>, <acuité visuelle>, <propriété visuelle d'un lieu/ objet>. Avec un sens plein, il décrit un procès non intentionnel et exclura par conséquent les verbes de mouvement dans sa distribution. Ces verbes sont des marqueurs co-textuels qui modifient le sens d'un verbe. Ils apportent aux procès que décrit *voir* une marque intentionnelle qui s'oppose au caractère passif du procès de départ. Les chercheurs déjà cités qui ont permis de circonscrire ce rôle de *voir* reconnaissent qu'il est avant tout un verbe de perception. Il n'est pas inutile de les convoquer, pour nous assurer de nos choix.

2.1. Voir est un verbe plein et un verbe de perception

Pour Noyau (2005a) et Viberg (2000), *voir* est un verbe de perception. Nous nous sommes servi du tableau qui suit comme repère

4 verbes de perception
6 VOIR
4 ECOUTER
35 ENTENDRE
39 REGARDER

Tableau:[8.2]: *voir* parmi verbe de perception dans le Français Fondamental

Le tableau [7.2] a été commenté et a illustré la place de *voir* au sein des verbes de base. Riegel (2009: 818) utilise l'étiquette de verbe de *perception* pour décrire le fonctionnement de *voir*, *regarder*, *entendre*, *écouter*, *sentir*. Pour lui, ces verbes admettent difficilement la négation. L'actuelle approche de *voir* s'est aussi inspirée de Grezka (2009) pour qui *voir* est certes un verbe de perception, mais plus précisément, un verbe de *perception visuelle*. Ses analyses ne spécifient cependant pas les conditions distributionnelles dans lesquelles *voir* est un verbe plein. La plénitude sémantique de *voir* rendue par ses cadres de rôles pourrai être la cause d'une sous-spécification. La section suivante le vérifie.

2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein voir

Les cadres de rôles qui circonscrivent *voir* se distinguent de ceux des autres verbes comme *donner*, *prendre*, *faire* et *mettre*. En effet, le N₀ n'est pas toujours l'agent du procès représenté linguistiquement par *voir*. Bien qu'il soit <animé>, le N_h est un *expérient*. On appelle expérient une

entité affectée par l'accomplissement d'une action ou la manifestation d'un état physique ou mental. Ce rôle sémantique est justifié par le caractère involontaire du procès décrit par *voir*. En référence à *faire* ou *mettre*, le N₀ est nécessairement <animé> dans la mesure où il ne peut y avoir d'expérience sans entité animée. Les usages de nos apprenants le prouvent:

1a.BOR: Tu vois une petite fille qui passe comme ça là.

1b.JBR: Je les ai vu ils étaient toujours ensemble.

1c.LEA: Si tu m'as vu voler va dire à tout le monde que j'ai volé.

1d.LEA: Si tu ne m'as pas vu voler ne met plus mon nom.

1e.LAE: Il l'entra il vu des gens endormis.

1f.BOR: Tu arrives dans une fête tu vois un enfant qui danse bien.

Tous les N₀ soulignés sont des pronoms personnels se substituant à des expériences animées. Inversement, la source de l'expérience est diversifiée, voire neutre. Elle peut être animée ou pas. [1f] souligne cette neutralité du N₁:

BRI: c'est parce qu'il a vu la nourriture donc ne /lʁi/ tape pas tu as suivi ne /lʁi/ tape pas

Le récit R4U-Solène est encore plus explicite. L'adolescente de la classe de 4^{ème} y utilise *voir* avec des N₁ différents. Au passage, des verbes comme *trouver* seront évoqués afin de contraster leur sens avec celui du verbe *voir*:

(2a) CHI: en s'en allant donc il a : *trouvé* : <un > [/] un lièvre qui était mort il l'a aussi pris.

CHI: il a *trouvé* un chimpanzé (..) comme gibier il a tué et il a aussi pris,

CHI: en continuant elle a : vu des chimpanzés qui étaient accrochés,

CHI: puis elle est arrivée elle voit la rivière il y'avait un lièvre,

CHI: sur le chemin donc elle a *remarqué* les galettes qui étaient accrochées sur un arbre.

CHI: elle a *remarqué* tout ça (..) puis son m(ari) +"/.

Chimpanzé et rivière sont des cadres de rôle du verbe *voir*. Ils représentent des entités <perçues> visuellement. Pour rappel tous les événements <perçus> par les sens sont considérés comme des <objets concrets>. *Voir* a de fait un sens plein lorsqu'il est construit avec des <objets concrets>. La séquence [2a] mêle un ensemble de prédicats qui s'applique à un même découpage du monde. *Trouver, voir, remarquer*, traduisent des modalités de *voir* dont ils précisent le rôle dans le discours. Un paragraphe résume la place de *voir* dans le lexique français quand il est verbe de perception et verbe plein.

2.3. Les rôles du verbe plein *voir*

Voir est syntaxiquement le noyau de la phrase. Il organise l'actance de l'énoncé. Conceptuellement, il décrit l'évènement représenté par le locuteur. L'énonciateur recourt à lui quand la perception s'impose d'elle-même. En [2a] la rivière, et le Chimpanzé, tombent sous les yeux du N₀ et l'action exprimée par *voir* est involontaire. Pour l'acquisition du lexique, *voir* est un verbe de base. Sa forte fréquence permet de conclure qu'il peut décrire des procès en dehors de sa famille sémantique. C'est un fait causé par le caractère générique de son sens. Son champ sémantique est assez vaste, plus vaste que celui des autres verbes de perception.

Cette générosité sémantique tient de la capacité de ce verbe *voir* à se rapporter à plusieurs facultés cognitives. Il est par conséquent le verbe prototypique des verbes de perception. La polysémie de *voir* dans le discours passera par le rappel de son sens de départ. C'est le sens pour lequel il décrit une perception physiologique. Mais on dénombre plusieurs emplois pour lesquels le sens visuel désigné linguistiquement par *voir* est mêlé à une activité cognitive.

Pour ces procès exprimés par *voir*, l'étiquette sémantique *physio-cognitive* empruntée à Grezka (2009: 84) s'avère convenable. L'essentiel de la réflexion porte prioritairement à voir comment les apprenants s'appuient sur un même lexème pour résoudre leur problème de communication. C'est ce que va développer le point qui vient.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice *voir*

Les trois domaines sémantiques auxquelles appartient *voir* ressortissent à la perception physiologique, à la perception physio-cognitive et à la perception cognitive. On a noté que seules les deux premières classes permettaient d'affirmer que le sens de *voir* est plein. Les apprenants convoquent *voir* dans tous les domaines évoqués. On débute par le domaine le plus récurrent.

La perception physiologique

Les emplois de *voir* dans cette classe sont les plus nombreux. Ils ont un lien direct avec le sens visuel. *Voir* y apparaît dans les énoncés comme ceux de JBR, qui décrit l'hyper-activité de sa camarade de classe en l'absence de l'enseignant :

(2c) JBR: jusqu'à elle avait continué toujours à faire <ses> [/] ce problème après son défilé de mode.

JBR: *montrer* comment elle est miss.

BR: jusqu'a que <on avait> [/] on avait dit qu'on avait *bien vu*.

En [2c], *vu* relève du domaine de la perception physiologique. L'apprenant utilise *voir* afin de décrire un procès qui se rapporte à la <vue>. L'acte de *voir* y est consécutif à celui de *montrer* (montrer→voir) même si les deux procès se déroulent simultanément, puisqu'un personnage du récit se donne en spectacle lors d'un défilé de mode. En revanche, l'adverbe *bien* ne décrit pas l'organe de la <vue> mais précise que le procès a été parfaitement perçu avant d'être interprété par l'expérient.

Ce schéma conceptuel est identiquement représenté dans les échanges ci-après. Les intervenants d'un débat critiquent l'incapacité des hommes à résister à la vue des parties intimes du sexe opposé:

(2d) NAN: l'homme dès que lui il *voit* il tombe c'est comme ça donc il n'a pas quatre chemins.

EF1: ma cotard* le professeur <ne l(aisse)> [/] ne refuse jamais quand il *voit* les cuisses dehors quand il *voit* <les>[/] <les> [/] les* wakas dehors hum.

*copine *prostitués

EF1: quand il *voit* même <le> [/] le *ndombolo quand il *voit* le ndombolo.

*postérieur

En [2d], la vue: des cuisses, d'un postérieur, d'une prostituée stimule l'homme. L'acte de *voir* est fondamentalement physiologique comme l'indique le premier énoncé marqué par l'absence d'un N₁.

2d'. NAN: l'homme dès que lui il *voit* il tombe.

Cette vulnérabilité de l'homme causée par l'organe de la <vue> est reprise en [2 e]

2 e. AND: et quand tu *vois* ta copine à chaque fois ça te donne <les> [/] les Vibrations.

Dans ces énoncés, le procès n'est lié ni à la < capacité visuelle> ni à l' < acuité visuelle > mais désigne en priorité une perception physiologique comme le mentionne la nominalisation de *voir* en [2 e']

2 e'. La vue de ta copine te donne les vibrations

Certains des emplois de *voir* s'éloignent de cette classe. Ils se situent en effet à mi-chemin entre le physiologique qui vient d'être présenté et qui s'associe en plus le cognitif. Cette sous-classe est appelée domaine: physio-cognitif

Physio-cognitif ou (perceptivo)/cognitif

Dans les énoncés [3] *voir* décrit une disposition de l'esprit:

3a.CHI: +" je ne veux plus jamais te *voir* causer avec mon enfant.

3b.SP2: tu ne vas jamais le *voir* aux goals.

3c.PEG: on va *voir* ce qu'il va vous faire.

3d.SP2 : quand il était ici au Cameroun <il n'était jamais> [/] tu ne vas jamais le *voir* dehors

Les verbes de phase, *vas* et *veux*, dans le sens de Gosselin *et al.* (2009), décomposent virtuellement le signifié intrinsèque de *voir* en une phase initiale et en une autre, finale. L'instant initial est lié à une activité purement cognitive puisque le N₀ ne perçoit pas <l'objet > décrit. Cet <objet > est imaginé. L'instant final se rapporte à une scène dans laquelle le N₁ <objet> sera effectivement perçu par le sens visuel. Cette dernière propriété est présente en [3c]. *Voir* y est verbe de

perception virtuelle. Cependant, l'acte de <voir> ne peut être présenté comme totalement involontaire. Il existe des situations discursives qui le remettent cause et que [3 e] illustre :

(3 e) .EF3: tu vois comment il me pince?

EF3:tu vois il me pince hein il me pince il me pince.

Voir associe deux traits sémantiques dominants. L'un exprime une <attention visuelle> et l'autre une <constatation>. L'énonciateur attire l'attention de son interlocuteur en lui demandant de *regarder* les agissements de l'agent il, sur l'expérient, tu. Conceptuellement, la perception est à la fois directe et indirecte. *Voir* est par conséquent le synonyme d'*observer*, d'*examiner*, etc. qui sont des verbes de perception visuelle. François (2012:2), citant Willems déclare,

en réalité, le verbe observer semble combiner les sémantismes de regarder et de voir. La perception se déroule en deux mouvements : une perception physique minutieuse et cumulative (une façon de regarder) menant à une perception mentale déductive et synthétique (une façon de voir). » (p.471)

Afin de s'en assurer, nous allons présenter plus en détail la famille de verbes à laquelle appartient *voir*.

3. Présentation générale des verbes de perception

Les verbes de perception de cette étude sont tous issus, nous l'avons dit, des récits et des discussions de groupes des apprenants. L'objectif du travail sur corpus a consisté à relever tous les lexèmes qui permettent aux acquérants du français d'exprimer des sensations ou des impressions ressenties par l'intermédiaire des cinq sens que sont la <vue>, l'<ouïe>, le <goût>, le <toucher> et l'<odorat>.

Si *Voir* est un verbe de base, il est d'abord le prédicat prototypique de la perception visuelle. L'établissement d'un répertoire de verbes de perception amène à s'interroger sur l'éventuel besoin des apprenants à étendre les usages de *voir* au-delà de ce domaine conceptuel. Ce répertoire permet aussi de découvrir l'ensemble des prédicats qui sont déjà acquis afin de l'enrichir.

La démarche de repérage des prédicats de perception nous autorise déjà à conclure que les apprenants en font usage pour décrire les lieux et les décors dans lesquels ils se meuvent en tant que personnage de leur récit. Les verbes de perception/sensation sont également convoqués dans leur lecture dans la perspective de décrire le rapport entre leur corps et les objets qui leur sont externes.

La plupart des verbes de perception repérés dans les productions langagières des apprenants sont par ailleurs des verbes d'activité. Nombre de procès qu'ils décrivent sont aspectuellement dynamiques et atéliques dans le sens où les prédicats de perception présentent un évènement ou un procès sans mentionner sa fin. Par leur cadre prédicatif, ils sont agentifs et décrivent une sensation volontaire et directe. Cette description ne vaut que pour les usages orthonymiques des prédicats de perception et décrit l'outil linguistique qui a présidé à leur repérage.

A cet effet, bien qu'appartenant à un même découpage du monde, un autre groupe de lexèmes de perception se détache du corpus du fait de leur visée aspectuelle imperfective. Contrairement au premier groupe, ils sont non agentifs. La prise en compte de ses propriétés conduit à dégager au sein d'une même famille de verbes, issue des productions langagières des mêmes collégiens, deux catégories de verbe de perception.

La première catégorie est construite sur le modèle de *regarder* et la seconde catégorie sur celui de *voir*. Afin de parfaire le classement des verbes de perception les travaux de Willems (2011), Grezka (2009), Riegel (2009), Noyau (2005a), LVF (1997) nous auront servi de repère. La liste définitive qui a été obtenue fera l'objet d'une présentation commentée.

3.1. Les verbes de perception dans les lectures des apprenants.

Quatorze verbes de perception différents ont été identifiés. Ils correspondent à 206 occurrences distinctes. Ils appartiennent à quatre sous-domaines sémantiques : la perception visuelle, la perception auditive, la perception gustative et les sensations pures. L'ensemble de ces lexèmes est listé dans le tableau [8.3]

Comparer	Ressentir
Déguster	Revoir
Ecouter	Sentir
Entendre	Surveiller
Guetter	visionner
Regarder	Voir
	Admirer
	Lire

Tableau:[8.3]: liste des verbes de perception

A la suite de ce répertoire qui présente l'ensemble des verbes de perception de nos apprenants, il revient d'identifier ceux qui sont les moins fréquents et qui sont donc susceptibles d'être remplacé par *voir* ou même *regarder*.

3.2. Fréquence détaillée des verbes de perception

Regarder est moins sollicité que son similaire *voir* dans le corpus, cependant les deux verbes sont prototypiques dans le domaine sémantique de la perception visuelle. Le lexème *voir* est utilisé 148 fois, dont 20 fois en 6^{ème} et 5^{ème}, alors que *Regarder* n'est utilisé qu'une seule fois dans le cycle d'observation. Cependant, il suit *voir* parmi les verbes les plus fréquents de la famille. *Voir* et *regarder* ont une signification générale. Au sein de la famille sémantique des verbes de perception visuelle, ils doivent être distingués de ceux dont le sens est nuancé comme *apercevoir*, *entrevoir* et *guetter*.

Les lexèmes aussi spécifiques que ces deux derniers se montrent parfois peu fréquents voire absents. Ils peuvent parfois être remplacés par *voir* et *regarder*. Dans le même sens, *entendre* est beaucoup moins précis qu'*écouter* et plus fréquent que lui. *Entendre* qui est le verbe prototypique des verbes auditifs est utilisé 11 fois dans le corpus alors qu'*écouter* n'a été sollicité qu'une seule fois. Le tableau [8.4] est un résumé des verbes de perception les plus fréquents du corpus.

Rang	verbes	Occ.totale	4 ^{ème} /3 ^{ème}	6 ^{ème} /5 ^{ème}
1	Voir	148	128	20
2	Regarder	21	20	1
3	Entendre	11	9	2

Tableau: [8.4]: les verbes de perception les plus fréquents

A la suite de l'analyse du tableau [8.4] qui regroupe les verbes à fréquence égale ou supérieure à 10 occurrences, nous allons évoquer le verbe *sentir*. Ce prédicat appartient tantôt au domaine <olfactif>, tantôt au domaine <tactile>, quelquefois, il informe sur l'état du corps. Il est de ce fait utilisé six fois, contrairement à *ressentir* (4occurrences), dont le sens est parfois contextuellement équivalent à *éprouver*. Dans une certaine mesure, le verbe *sentir* est un verbe générique si on lui oppose *hummer*, *renifler*, *inhaler*, etc. qui, eux, sont plus précis. Sa fréquence est donc relativement élevée et justifiée, étant donné qu'il est le meilleur représentant de ce sous-domaine. En revanche, les

lexèmes *visionner* et *guetter* comptent parmi les exceptions pour l'ensemble du corpus. Ils sont employés chacun trois fois.

Ils sont les rares verbes spécifiques comportant ce nombre peu réduit d'occurrences, comparativement à *surveiller*, qui ne comporte qu'une seule occurrence. Ils appartiennent à une famille des verbes de perception visuelle, largement dominée par *voir* et *regarder*.

Habituellement, les verbes spécifiques de ce corpus sont très souvent marqués par l'occurrence ou même absents, d'où l'exception qui est soulignée à travers *visionner* et *guetter*. Ils vont être présentés après ce paragraphe. Afin de comprendre les choix des apprenants, tous les verbes du répertoire vont être étudiés à l'intérieur des sous-domaines de la famille des perceptions.

3.3. Description des sous-domaines des verbes de perception

Les entités <visuel>, <olfactif> et <audible> réfèrent à des découpages du monde, découpages auxquels doivent correspondre des verbes spécifiques dans la formulation des procès. Cette précaution n'est pas toujours possible pour des jeunes francophones dont le lexique est en construction. Même si *voir* est très fréquent dans leur répertoire, la présence des prédicats de perception que nous examinons au paragraphe qui va commencer matérialisent un processus d'enrichissement de leur lexique de verbe. En effet leur éventail de lexème pour ce domaine est diversifié mais demeure concentré autour des verbes au sens abstrait comme *voir* et *regarder*. Les apprenants les privilégient en tant que prédicat de perception visuelle, domaine qui est développé ci-dessous.

Les prédicats de perception visuelle

Les verbes de perception visuelle expriment le fait de percevoir une réalité extralinguistique par le sens de la <vue>, c'est-à-dire par les organes sensoriels extérieurs que sont les yeux. On peut décompter un ensemble assez vaste de verbes qui répondent à cette définition. Il s'agit notamment des verbes comme *apercevoir*, *discerner*, *reluquer*, *entrevoir*, *voir*. Ces verbes sont rangés en fonction de l'intentionnalité. Ceux dont l'aspect est intentionnel s'opposent à ceux dont l'aspect ne l'est pas. Il faut dans ce sens interroger l'attitude passive ou non du sujet.

Étudié comme un verbe prototypique et comme un verbe de base, le lexème *regarder* est utilisé soit avec un sens plein, soit avec un sens générique. Lorsqu'il est prédicatif et que son sens n'est pas abstrait, il devient l'équivalent contextuel d'un prédicat spécifique dont le sens est sémantiquement plus chargé que lui. Toutes les occurrences de *regarder* ont donc été classées en deux groupes, celui dans lequel il est prédicatif et celui dans lequel il ne l'est pas.

Le verbe de plein exercice regarder

Le sens plénier de *regarder* est réalisé lorsque l'énonciateur décrit un acte de perception visuelle et lorsqu'il applique volontairement son attention sur un <objet> dont la position lexico sémantique est celle de N₁. Nous le résumons par un schème grammatical.

N ₀ regarde _[intentionnelle] N ₁

Schème: [8.0]: sens plénier de *regarder*

Le schème en encadré doit être mieux expliqué. Le N₀ l'agent, est une entité animée et consciente du procès réalisé par le verbe de perception visuelle regarder dont il est l'un des rôles associés. Le N₁ l'objet doit être perceptible par l'organe de la <vue>. Lorsque l'énonciateur s'écarte de ce schème, son produit semble soit poétique, soit métaphorique, (la montagne *regarde* la mer).

Dans les premiers énoncés, *regarder* est prédicatif, son sens est plein, mais il est préféré à un verbe spécifique du même domaine sémantique. Il remplace contextuellement *surveiller* ou *épier*.

***Regarder*: < *Surveiller*, *épier*, *guetter*>**

L'intervenant d'une discussion de groupe brosse le portrait des enseignants dont le regard est continuellement porté vers l'arrière de la classe, afin de maintenir l'ordre pendant leur cours. Pour ce procès, deux verbes de perception visuelle sont mobilisés. *Regarder* en fait partie:

4a.SP01: +^ les professeurs *guettent* le plus Shaba* mais quand ils *regardent* le Shaba* l'élève fait le clin d'œil.

*place assise au fond de classe

SP01 utilise le verbe *regarder* après une reprise. Elle opte d'abord pour *guetter*, puis le remplace par *regarder*. Dans le procès suivant, *regarder* revêt une valeur pragmatique et distributionnelle différente, mais remplace un verbe au sens plus spécifique.

Regarder < chercher, fouiller, feuilleter >

Chercher, fouiller, feuilleter décrivent, selon le contexte, un acte de perception visuelle. La proximité sémantique entre les trois verbes est si proche que les apprenants pourraient hésiter à les utiliser dans leur énoncé, même si ces unités du lexique sont rappelées de leur mémoire lexicale comme le matérialise [4b]:

4b.CHI: comme sa grand-mère n'était pas là on ne faisait que on *fouillait* les trucs on *regardait* les photos (.) les trucs comme ça

La valeur contextuelle de *regarder* est celle < d'explorer, chercher, parcourir les images/écrits par le regard>. Cette affirmation s'explique en plusieurs points. La substitution de *fouiller* par *regarder* participe à la construction de son sens pragmatique. Le choix de l'imparfait et du verbe de phase *faire que* exprime un acte perceptif homogène et non borné, et donc, qui dure. Cependant, lorsque *regarder* prend le sens de *fouiller* ou de *chercher*, il devrait être construit avec un N_{loc}. Mais le sens construit par les apprenants n'est pas toujours orthonymique. *Regarder les photos* est par conséquent équivalent à *feuilleter* ou *lire* les images. Ce sens est le même que *regarder la télé* sauf que le support est différent.

Regarder: < assister à, suivre >

En [4c], CHI raconte une séquence de sa vie. Son ami et lui ont l'habitude de passer de longues heures devant un écran de télévision. *Regarder* est dans son énoncé un verbe plein:

4c. CHI: parce que je partais souvent chez eux je *regardais* la télé les trucs

Regarder est un prédicat approprié spécifique pour la classe d'objets des <spectacles>. Mais, dans cette fonction, il est concurrencé par *voir* dont le sens est général et *visionner*, un prédicat au sens spécifique. On y reviendra. On s'intéresse, pour l'instant, à un autre emploi de *regarder* dont le sens est à la limite du schème: < examen visuel>: (examiner étudier) / <observer, considérer>.

Regarder: <observer, considérer>

En [4d], *regarder* est décliné sous la forme du CFG. Un footballeur, rencontré sur les abords du stade Acacia à Yaoundé, décrit le regard agressif que lui a jeté son adversaire après un choc avec lui sur l'aire de jeu :

4d.SP3: je dis que j'ai botté kpeum@o* il me tourne non il *loush** comme ça là.

regarder onomatopée

François (2012: 3) décrit assez bien cet emploi de *regarder*. Pour lui,

il existe donc un lien étroit entre observer et considérer, et cependant on a l'impression que la première entrée d'observer dans les dictionnaires (se conformer à) n'est pas primaire et qu'observer est 'fondamentalement' un verbe de perception visuelle, alors que la première entrée de considérer (regarder attentivement) est moins répandue que son sens de jugement.

En effet, SP3 *considère* ou *observe* son adversaire en le «regardant attentivement», comme pour *évaluer* sa force. Cette explication vaut pour [4 e] ci-après:

4e. PAT: et quand moi je dis-là hein quand je *regarde* dans son regard il a peur.

Le pléonasme *regarde dans son regard* est sans doute involontaire. Il traduit la dépendance de l'apprenant au verbe de base *regarder*. Nombre de verbes que supplée *regarder* sont absents du répertoire des apprenants que nous avons dressé. Cette dernière affirmation ne s'appliquera pas aux deux prochaines occurrences. En effet, *regarder* y devient non prédicatif.

Regarder verbe non prédicatif

Regarder devient non prédicatif lorsque son sens *glisse* vers celui d'un verbe de mouvement, lorsque l'action de <percevoir par la vue> d'être saillante. Le sens de regarder est très souvent déduit des inférences pragmatiques et *regarder y* est équivalent de *rencontrer*. Cette partie établit un lien entre le verbe de perception *regarder* et les verbes de déplacement. Pour être précis, elle s'interroge sur les mécanismes sémantico-cognitifs qui permettent à un verbe de perception comme *regarder* d'être flexible, au point où il est assimilé à *visiter*.

***Regarder* prédicat de <visite>**

En principe, les verbes de déplacement sont compatibles avec les verbes de perception volontaires. *Regarder* en est un. Mais en [4f-g], le degré de signification des lexèmes est précisé par le contexte. Observons–le:

4f.FOK: <lorsque que la fille venait donc *regarder*> [//] lorsque la fille montait pour cueillir les mangues elle avait toujours une jupe.

4g.JBR: +" continuée je suis parti à la cinquième un *regarder* mon ami.

En [4f] FOK abandonne l'énoncé dans lequel *regarder* n'a pas de régime, malgré l'infinitif. En [4g], il est l'équivalent contextuel de *rendre visite*. Après ces premiers groupes d'occurrences de *regarder* dans les lectures des apprenants, il se trouve un autre groupe pour lequel son sens est abstrait. Par exemple, dans les séquences [5], *regarder* est sollicité par l'apprenant afin d'interpeller l'interlocuteur:

5a.CHI: *regarde* rends toi compte qu'on nous donne les devoirs

5b.EF2: *regarde* alors <sa sœur> [/] sa sœur a joss@c que

5c.INE: &ce &n'est &pa *regarde* <j'ai> [/] j'ai une camarade <qui s'est mariée> [/] <qui s'est mariée dernièrement> [//] elle s'est mariée

Dans les énoncés suivants, *regarder* conserve certes son sens fondamental de verbe de perception, mais, en plus, il s'enrichit d'une valeur supplémentaire qui décrit le caractère passif de l'agent. On observera que, dans ces emplois, *regarder* est accompagné d'un verbe de communication:

6a.CHI: moi j'ai seulement *regarder* <moi je ne parle > [//] moi je ne *parlais* même pas

6b. CHI: il y a les trucs qu'il fait que souvent ici xxx je *regarde*

6c.CHI: parce que quand eux ils *bavardent* souvent je les *regarde* je ne dis rien.

De nombreuses fois, le verbe en étude, *regarder*, est mobilisé par les locuteurs dans un discours direct. Il indique une situation conflictuelle et le mépris du locuteur envers son interlocuteur. Toutes les occurrences de [7] le montrent :

7a.CHI: +" *regardez* comme vous êtes petits vous ne résistez même pas à mon seul souffle.

7b.CHI: +" *regarde* comment elle est laide *regarde* comment elle est laide

7c.SUZ: +" *regarde*-moi celle-ci tu viens même faire tes choses à qui ?

7d.SUZ: +" *regarde*-moi celle-ci dit donc son mari même il se moque encore

Les emplois de *regarder* en [7] sont des *interjectifs*, (Leeman *et al.* 2007 : 58). Le sens est en phase de *désemantisation*, (Lamiroy, B., 1999). Quand son sens est complètement abstrait, *regarder* est tête lexicale d'une locution figée. La suite [8] liste ces matériaux :

(8a) CHI: +" mouf Marie ferme ta bouche je ne t'ai pas parlé hein *mêle toi de ce qui te regarde*

CHI: +" Jésus moi je t'ai pas parlé hein <ferme heu> [///] <regarde> [///] <mêle de heu> [/] <mêle de

Enfin, l'usage de *regarder* est quelquefois calqué sur la L1 des apprenants. L'exemple [9] souligne ce type d'interférence :

ALX: on nous méprisait que nous sommes une famille de pauvre et je pars encore *regarder* un pauvre +"/.

En somme, *regarder* est surexploité selon que son sens est ou non générique. Il assume avec *voir* une même fonction dans le domaine de la perception visuelle, même si pour les distinguer, il faut préciser qu'«on ne choisit pas une manière de *voir* alors qu'on choisit une manière de *regarder*». En effet «les manières de regarder» sont diverses. Dans le répertoire des apprenants, *visionner*, *guetter*, *revoir*, *admirer*, *lire* et *surveiller* sont des nuances du lexème *regarder*.

Visionner

Visionner est le prédicat approprié spécifique de la classe d'objet du < cinéma>. Selon LVF (1997), il signifie plus précisément <**scrut** qc par appareil>, Un seul apprenant mobilise ce verbe spécifique. [10a] résume tous les énoncés dont *visionner* est le prédicat:

(10a) PAT: on m'a arrêté là-bas j'étais là-bas au bar en train de *visionner*.

PAT: chez nous comme ça je prends même les films je viens lui donner qu'il *visionne*.

PAT je prends les trucs je lui donne qu'il *visionne*.

Pour un même type de procès, les apprenants font usage de *visionner* comme en [10a], ou de *regarder* comme en [4c'] que nous rappelons:

4c'. CHI: parce que je partais souvent chez eux je *regardais* la télé les trucs

Ils utilisent aussi *voir* qui sera analysé plus tard bien que [10b] nous en donnons déjà une idée:

10b. EF2: moi j'ai déjà *vu* un film qui passait

Tous les <objets> de [10] ont en commun d'être <*scruter*> par le canal d'un appareil. Lorsque le support est <écrit>, la langue propose le prédicat *lire*.

Lire

10c.SP3: oui bien <il faut avoir> [///] il faut beaucoup *lire* après que je me dis que tu *lis* là il y'a flop* de ways* qui came* donc il faut *lire*.

*beaucoup *choses * arriver

Lire est parfois concurrencé par *voir*. [10d] en est une illustration:

10d. SP1: moi je n'ai même pas encore *vu* <la> [/] la liste- là

Le procès de [10d] peut être considéré à différents degrés de signification selon la visée communicative du locuteur. Avec *voir*, le degré de signification serait général. Avec *lire*, le degré de signification serait spécifique. Tout dépend du degré d'informativité souhaité par l'apprenant. *Voir* offre l'avantage de balayer, à lui tout seul, un vaste champ sémantique au sein des procès de la perception visuelle. Par exemple, pour un même macro-procès de perception, l'apprenant devrait différencier entre *guetter*, *surveiller* et *observer*, alors que *voir* tout seul assumerait ces rôles de représentation linguistique.

Guetter et surveiller

L'hyper-emploi de *voir* est en partie justifié par la série des occurrences qui suit. Pour une même activité, <scruter attentivement>, l'apprenant devrait choisir entre: *regarder*, *surveiller*, *épier*, *observer* ou *guetter*.

11a.FOK: et le garçon ne faisait que *guetter* son caleçon il a fait comme ça pendant une semaine.

11b.FOK: +" tu es bête tous les jours que tu fais là-bas il est en train de *guetter* ton caleçon.

4a.SP01: +^ au Shaba puisque les professeurs *guettent* le plus Shaba* mais quand ils regardent le Shaba* l'élève fait le clin d'œil.

*place assise au fond de classe

11c.NAT:+ " votre père n'a pas passé la nuit à la maison main(te)nant quand je lui demande où il a passé la nuit il me dit que il est un homme que ma mère ne doit pas lui *surveiller*

11d. DIA: je l'admirais beaucoup elle était intelligente belle gracieuse.

Les verbes de perception ne décrivent pas uniquement le procès lié à <la vue>. On perçoit également par <l'ouïe>. *Entendre* et *écouter* sont les deux verbes utilisés par les apprenants pour ces événements. Après les verbes de perception visuelle, nous étudions les verbes de perception auditive.

Les prédicats de perception auditive

Entendre et *écouter* composent ce sous domaine. *Entendre* veut dire <percevoir un son > sans le filtre du mental ou <entendre > sans aucune interférence de la pensée. Alors que *entendre* est un procès "involontaire", *écouter* est un procès "volontaire". Le premier verbe est dont l'hypéronyme du premier. Sa fréquence élevée dans le corpus est justifiée et il paraît logique de le voir positionné présenté en premier.

Entendre

Entendre est utilisé différemment dans les énoncés des élèves. D'un côté, il décrit des procès <auditifs> volontaires. Dans ce cas, la visée communicative de l'apprenant et l'expression linguistique de ce verbe coïncident. Cette configuration d'*entendre* fait de lui «un mot juste », (Pottier, 2012:22), i.e. un orthonyme, désignateur privilégié du procès de perception auditive. D'un autre côté, il est mobilisé dans les productions langagières pour caractériser des procès <auditifs > involontaires. Dans ce contexte, son sens est proche de celui d'*écouter*. D'ailleurs, dans la plupart des langues bantoues qui environnent les apprenants, entendre, écouter et comprendre se réalisent par le même mot. Pour l'acquisition, il est une solution à la lexicalisation des procès et on suppose que les apprenants ne disposent pas de prédicat spécifique pour ce domaine. On débutera la présentation par les énoncés dans lesquels les apprenants mettent en scène des procès <auditifs > volontaires, puis suivront ceux dans lesquels les procès <auditifs > sont involontaires.

Entendre: prédicat<auditifs> volontaire

En [12], *entendre* est utilisé par NYA qui évoque les cris de la foule qui court après un présumé voleur:

(12a) NYA: et il courait et <on en(tendait)> [/] <on(entendait)> [/] (.) on entendait +"/.

NYA: +" ho arrêtez le ho arrêtez le.

En [12b], LAE raconte l'histoire de «La Belle aux dormant». Dans l'extrait ci-après, la reine surprend le complot qui est ourdi contre le personnage central. C'est dans cette circonstance qu'*entendre* est mis en mots:

(12b) LAE: après il y avait une fée qui était méchante elle maudiss/a/ la Belle au Bois Dormant(e) qu'elle dormira cent ans.

LAE: et qu'elle se piquera avec une aiguille.

LAE: la reine entendit cela elle +...

LAE: &la la heu.

LAE: la reine *entendit* cela elle +...

LAE: +, s'étonna +...

LAE: +, que son enfant dormira cent ans.

En [12b], les verbes de communication et les verbes de perception < auditive> sont associés dans un macro-procès dans lequel LAE peint la scène de malédiction de *la Belle Au Bois Dormant*. Le micro-procès *entendre* est consécutif au procès *maudire*. La reine perçoit involontairement les propos *maléfiques* de la méchante fée. En [12c] le décor est différent mais la fonction sémantique du verbe *entendre* demeure. Il est instancié dans un énoncé correspondant à une proposition complexe:

12c.BRI: +" je vais te taper si *j'entends* parler de ça il va le ta(per)

En [12c], verbe de perception <auditive > et verbe <communicatif> sont une nouvelle fois rapprochés. Le sujet propre du verbe de communication *parler* est elliptique et l'expérient du verbe de perception *entendre* n'est pas à l'origine du procès. Cette situation de passivité souligne le caractère prédicatif d'*entendre*: l'évènement <auditif> est conceptuellement involontaire. Les suites [12a-c], permettent de soutenir qu'*entendre* est un procès non agentif, cette activité est d'ailleurs presque toujours consécutif ou simultanée à une autre. [12d] confirme et conclut ce point

12d.CHI: Jessica (.) <qui cr (oyait) > [///] qui pensait que son professeur (n') *entendait* pas (.) elle a dit

12 e. CHI: le professeur a *entendu* il (.) lui a donné une retenue.

Dès l'instant où *entendre* est un procès volontaire et agentif, il s'éloigne de son sens initial. Les verbes de mouvement et les verbes modaux contribuent à modifier son sémantème. Un groupe d'énoncés étayera cette affirmation.

Entendre prédicat<auditif> involontaire: substitut contextuel d'écouter

Avec les verbes modaux, le procès évolue d'une modalité involontaire vers une modalité volontaire.

13a.BLA c'est pour ça que je demande donc <c'est aussi> [/] &aus c'est aussi de la faute des femmes parce que elles ne [veulent] jamais rien *entendre*.

13b.BLA: quand elles sont encore dans la maison de leurs parents elles ne [peuvent] plus *entendre* ce que leurs parents disent

13c. SP2 je dis c'est un but sort on ne [veut] rien hear*.

Entendre*.

[Vouloir] et [pouvoir] motivent la nature de la perception <auditive>.Le procès passe par le filtre de la pensée car il est soumis à un jugement. En [14a] les verbes de mouvement modifient aussi le sens *d'entendre*.

13d.CHI: +" monsieur on n'est pas là pour venir (.) *entendre* l'histoire de Longuè Longuè nous on veut apprendre à parler anglais

La présence d'un verbe de mouvement exprime l'idée d'une volonté ou d'un acte contrôlé. La seule occurrence d'*écouter* valide cette analyse.

Écouter

En [14], nous exposons la seule occurrence du verbe *écouter*. Le verbe y est construit avec un verbe de modal qui rend saillant l'aspect agentif et volontaire du procès.

13e.JBR: au moment où même que nous même nous sommes [partis] pour séparer et<les demander n(e) de> [/] de se calmer ils n'ont pas voulu nous *écouter*.

A cette étape on sait désormais que plus le sens d'un prédicat est nuancé et moins il est mobilisé dans les énoncés des apprenants. Voilà pourquoi *écouter* n'apparaît qu'une seule fois. Dans le même sens, *Déguster* est le seul prédicat pour la perception < gustative >

Les verbes de perception gustative

Pour cette sous-famille, déguster qui a été répertorié va être examiné.

Déguster

Déguster est un verbe spécifique comparativement à *gouter*. Le premier verbe apparaît en [15]

15a. CHI: arrivé à la maison il surprit le loup en train de *déguster* tous <ses> [///] ces gâteaux.

Déguster est spécifique dans le sens où il exprime un jugement dans la manière de < gouter > un aliment. *Déguster* est une exception d'un point de vue de développement du lexique si on précise que cette occurrence est obtenue auprès d'une élève de 6^{ème}. La préadolescente avait été enregistrée pendant les vacances, alors qu'elle vendait des bonbons dans la concession familiale. Elle faisait aussi passer le temps lisant un recueil de conte qui peut justifier un stock lexical des procès riches. L'unique occurrence de *sentir* pour le domaine olfactif est également obtenue en 6^{ème}.

Les verbes de perception olfactive

Pour ce domaine, le lexique des verbes du français propose des verbes plus précis que *sentir* qui est général en comparaison. Il fait l'objet du prochain point

Sentir

A travers l'énoncé [16a], on attirera l'attention sur le degré d'informativité du verbe *sentir*.

16a.EF3: il a encore arrangé les autres choses qui *sentent* hein elle est encore revenue.

L'absence d'adjectif qualificatif et de régime rend encore plus difficile l'interprétation de l'intention communicative du pré adolescent qui souhaite peut-être uniquement insister sur la nature odorante de l'expérience choses. C'est en cela que les verbes génériques sont importants en L2. Il suffit, pour l'apprenant en quête de lexique, de surgénéraliser ou de renforcer les traits lexicaux d'un verbe au sens général voire passe-partout pour le rendre flexible et lexicaliser ses procès.

Sentir apparaît au moins comme une solution pour l'apprenant vu qu'il est utilisé intransitivement alors qu'initialement il est de sens transitif. Dépourvu d'un objet, *sentir* est utilisé absolument et ses traits fondamentaux sont rendus saillants. Il existe des variantes morphologiques de *sentir* qui introduisent également des variantes sémantiques de ce prédicat puisqu'ils n'appartiennent pas au sous-domaine <olfactif>. Voici ces énoncés :

16b. CHI: j'avais mal à la tête (t)ony (j)e ne me *sentais* pas bien

16d.COP bon@i (.) <j'ai (.)> [///] je me suis *sentie* d'abord +//.

Les deux séquences ci-dessus, [16b-d], comportent des verbes de perception purs. Ils peuvent d'ailleurs être remplacés par *voir*. Leeman *et al.* (2007: 58) énumèrent les sous-domaines perceptifs pour lesquels *voir* est le substitut. Pour elle, *voir* est utilisé dans les

rubriques sémantiques: «perception par la vue», «perception par un autre sens que la vue», «se représenter mentalement», «constater», «saisir par l'intelligence», «prêter attention à quelque chose», puis formelles: «en emploi interjectif ou adverbial», «comme semi-auxiliaire»

Bien que notre démarche ne vise pas à valider ou invalider ce qui précède, on se propose de vérifier les domaines dans lesquels *voir* intervient en tant que verbe de base.

4. Le verbe de base *voir* comme substitut des verbes de perception

Les apprenants utilisent *voir*, que la perception visuelle soit ou non volontaire. Cette indistinction justifie en partie de sa haute fréquence. Il est aussi possible que le cotexte permette un glissement de sens de ce verbe, de perception passive, vers un verbe de perception active, alors que l'inverse est impossible. Nous avons indiqué que *voir* pouvait être préféré à *regarder*. [10b] est un rappel:

10b. EF2: moi j'ai déjà *vu un film* qui passait.

10b'. EF2: moi j'ai déjà *regardé un film* qui passait.

Il peut naturellement arborer le sens *d'apercevoir*. [1a] a déjà été évoqué:

1a.BOR: Tu *vois* une petite fille qui passe comme ça là.

1a.BOR: Tu *aperçois* une petite fille qui passe comme ça là.

La nuance de sens entre *observer* et *voir* ne semble pas essentielle chez les apprenants et chez le locuteur de la langue française en général. *Voir* apparaît comme le 1^{er} choix même si *observer* est possiblement utilisable en [3 e]:

3 e. EF3: tu *vois* comment il me pince?

Quelques occurrences, en plus de celles qui ont été présentées plus haut, viendront renforcer le rôle de *voir* dans le processus d'acquisition des verbes. Nous n'insisterons pas sur ce point. Plus loin, une description plus fine de ces occurrences consistera à les appréhender en classe d'objets. L'autre raison est que la polysémie de *voir* justifie qu'on s'intéresse aux arrangements sémantiques qui occasionnent des inférences pragmatiques.

4.1. Orthonymie - arrangements sémantiques - polysémie avec le verbe *voir*

L'orthonyme n'est pas toujours un prédicat spécifique. En revanche, la recherche du mot juste amène les apprenants à recourir à un prédicat polysémique comme *voir*, même si le procès, exprimé linguistiquement, est approximatif. De fait, il est difficile de proposer un substitut au verbe polysémique *voir*. On déduira tout de même, après analyse, que son sens évolue vers celui d'un verbe de mouvement comme en [17]:

17a.JUN: +" je n'ai pas pris je n'ai pas pris [allons] *voir* tes parents +"/.

17b.JUN: je voulais fuir (.) mais on m'attrapé nous sommes [partis] *voir* mes parents

17c.COP: je suis [allée] la voir lui dire que +"/.

17d.. PAT: les parents de l'enfant qui avait perdu l'argent sont [venus] *voir* ma mère.

Lorsque le sens de *voir* est plein, il est décrit comme un procès non intentionnel et exclu par conséquent dans sa distribution des verbes de mouvement. Ceux-ci sont des marqueurs co-textuels qui modifient le sens d'un verbe. Ils apportent aux procès décrits par *voir* une marque intentionnelle qui s'oppose au caractère passif du procès de départ.

Les verbes de mouvement de [17] sont: [venus], [allée]; [partis], [allons]. Un V₁ et V₂ sont donc associés, d'où: (*venir*₁ *voir*₂), (*aller*₁ *voir*₂). L'actant de *voir*₂ est un N_{hum} objet direct. L'inférence

pragmatique amène à conclure que l'orthonyme est *rencontrer*. $V_{\text{mouvt}} + V_{\text{VOIR}} + N_{\text{tes parents, ma mère}}$ équivaut à les *rencontrer*.

Une analyse plus poussée clarifie le sens de ce type de construction. Le contexte situationnel, pragmatique et la catégorie sociale que représente sémantiquement le N_1 de *voir* permettent de déclarer que : $V_{\text{mouvt}} + V_{\text{VOIR}} + N$ est l'équivalent contextuel d'«aller se plaindre chez une autorité»:

18a.PAT: <les> [/] les enfants de mon ami sont [partis] *voir* la gendarmerie

18b.CHI: je m'en [vais] *voir* heu le censeur

18c.PAT: *voir* le papa dont on a volé le téléphone de sa femme (.) le papa là aussi c'est un policier

En [18] l'autorité est : la gendarmerie, le censeur, un policier.

Le contexte situationnel contribuera également à déterminer le sens pragmatique de *voir* en [19]. Le N_1 de *voir*, i.e. son objet direct est une entité perçue dans un lieu inattendu. Ce contexte situationnel est linguistiquement représenté par un N_{loc} . *Voir* sera l'équivalent contextuel de *surprendre* lorsque son N_1 est perçu dans « N_{loc} inattendu ». Vérifions-le:

19a.AWA: si je vois mon père sortir de l'auberge avec une femme je vais aller poliment saluer cette femme.

19b.KEN: le jour où j'ai su c'est quand j'ai vu mon père sortir de l'auberge.

KEN: donc &je je les ai vu.

19c.NAT: c'est là-bas qu'il partait souvent rester avec la femme-là <mon onc(le)> [///] mes frères là l'ont vu. Mes frères là l'ont vu et après ça ils ont appelé ma mère

Pour [19a-b], les « N_{loc} inattendus» sont: l'auberge, là-bas.

En [19c] PET a séché les cours et son camarade le surprend à Tchomo, une rivière qui coule non loin de l'école. Tchomo est le « N_{loc} inattendu» dans lequel se trouve PET qui devrait plutôt être en classe. Le préadolescent fait revivre à ses camarades cette mésaventure au style direct :

(19d) PET: +" hou@i Nkolo je t'ai vu à Tchomo +"/.

PET: +" tu m'as vu à Tchomo tu m'as vu à Tchomo quand?

+" aka@i tu m'as vu où?

Cette analyse de *voir* est purement pragmatique et dépendante du contexte de l'énonciation. Mais le sens de *voir* revêt naturellement celui d'un verbe psychologique. Le contexte pragmatique y joue un rôle secondaire. Les verbes de perception visuelle désignent des activités cognitives et des comportements psychologiques. La principale explication vient de ce qu'il se perçoit un lien entre les perceptions physiques et le monde intellectuel et affectif. Nous expliquerons que *voir* est un verbe de base qui est préféré au verbe cognitif *comprendre* dans les constructions complétives.

4.2. Le verbe de base *voir* VS les verbes spécifiques *comprendre*/ *réaliser*

(Leeman *et al.* 2007: 63) dressent l'environnement grammatical pour lequel *voir* est un verbe d'activité cognitive. Ils s'appuient sur *LVF* (1997) et expliquent que

la grande majorité des emplois de *voir* décrits par J. Dubois & F. Dubois-Charlier se trouvent dans la classe P, qui recouvre trois sous-classes : P1 (1 159 entrées) « avoir tel sentiment, telle activité consciente », P2 (536 entrées) « faire avoir tel sentiment à qqn, l'augmenter ou le diminuer », et P3 (379 entrées) « manifester telle activité réflexive sur qqn, qqch ».

Plus loin, ils précisent le rôle des complétives dans la réalisation de ce sens dans les termes ci-après:

dans le dictionnaire de J. Dubois & F. Dubois-Charlier en revanche, tous les emplois où voir a pour objet une complétive et/ou un infinitif relèvent de la classe P en tant qu'elle dénote une activité mentale (de fait, le guide grammatical de M. Arrivé et al. (1986) signale la corrélation entre la complémentation phrastique d'un verbe et son lien sémantique avec une opération mentale)

De ce postulat, *voir* décrit une activité cognitive en [20] suivant

20a.SP01: +^ il va voir que c'est mo*.

*bien

20b.SP01: est-ce que tu l'as forcé a came* elle a vu que no* c'était mo* il y'a le pognon

*venir *non *bien

20c.LEA: puisque 'on j'étais ton ami mais j'ai vu que tu n'es plus mon amie.

20d.CHI: là ça va l'apprendre (...) finalement ils n'ont pas fait ça parce qu'ils ont vu que c'était trop sévère

20 e. CHI: quand le petit chaperon rouge lui tend/a/ le gâteau elle vu que la main +//.

Le sens générique du verbe de base *voir* est précisé par des complétives qui lui font revêtir le sens d'un verbe spécifique comme *réaliser* ou *comprendre*. La substitution de *voir* par l'un de ces deux verbes est naturelle:

20a.SP01: +^ il va *voir* que c'est bien

20a'.SP01: +^ il va *comprendre* [que c'est bien] subordonnée complétive

20c.LEA: j'ai *vu* que tu n'es plus mon amie.

20c'.LEA: j'ai *compris* [que tu n'es plus mon amie] subordonnée complétive

20d.CHI: ils ont *vu* que c'était trop

20d'.CHI: ils ont *vu* [que c'était trop] subordonnée complétive

Le sens de *voir* est donc compatible avec celui d'un verbe psychologique. Il est un verbe de base et aussi un verbe de perception dont le sens est élargi en vue de remplacer un verbe spécifique. Nos apprenants n'ont pas l'exclusivité de cette pratique. La grammaire française décrit initialement le phénomène et en présentant l'environnement distributionnel pour lequel ce sens est usuel et pratique pour ceux dont le rappel d'un verbe comme *voir* est favorisé par son rappel presque mécanique de la mémoire lexicale.

Voir, tout comme *faire*, *prendre*, *donner*, *mettre*, *regarder*, sont utiles aux premiers moments de l'acquisition et devraient être exploités par les enseignants de la langue française. Ils sont prototypiques d'une famille sémantique et couvrent un champ de signification si vaste que leurs propriétés lexico-sémantiques, calquées sur l'organisation du lexique français, en terme de cohérence syntaxique et lexicale peuvent servir de tremplin à la découverte des autres zones du lexique encore méconnues ou peu sollicitées par les apprenants. En effet, la générosité sémantique d'un verbe comme *voir* amène les apprenants chaque fois que nécessaire aux prix de bricolages sémantique. Dans ces emplois, son sens abstrait est dépendant de facteurs cotextuels.

4.3. Voir verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques

Lamiroy (1999) nous sert de point d'ancrage afin d'affirmer que *voir* est désémantisé et que cette propriété est favorable aux élèves qui peuvent l'exploiter fréquemment dans leurs énoncés. La linguiste déclare que

le verbe *voir* dans notre corpus suppose un processus de désémantisation¹², ce qui veut dire qu'il perd de sa valeur informative, perte qui se fait progressivement : plus il se grammaticalise et plus son emploi devient fréquent.

Tout comme *regarder* dont le sens a évolué vers un mot grammatical, identifié via Leeman comme un interjectif, *voir* paraît non prédicatif et assure une fonction de verbe de discours en [21]

21a.INE: elle s'est déjà mariée donc ce n'est pas aussi question <de> [//] d'envoyer l'enfant à l'école > [///] les filles tu *vois* un peu ?

21b.ESS: ce n'est pas moi qui vais arranger tu *vois* un peu

21.c SP01: mais le blanc <n> [/] n'accepte pas que <son petit frère> [/] le petit <frère de sa femme soit chez lui tu *vois* un peu>[>].

En [20], *voir que* était une récurrence. Cependant, seul [*que*] y est un mot grammatical, un mot lieu totalement vidé de toute substance conceptuelle. Aussi, avons-nous, en [20], une alternance entre *voir que* et *vu que* qui excluent toute hypothèse de figement. En revanche, en [21], la seule forme référencée est *vois un peu*. Une grammaire locale de la structure exclut la substitution de la flexion du présent par celle de l'imparfait par exemple.

*Tu voyais un peu

.

L'inversion est toute aussi impossible dans le sociolecte de nos jeunes :

* Vois-tu un peu

Enfin, la locution adverbiale n'est pas substituable par *beaucoup* ou un autre adverbe :

*Tu vois un

L'apport sémantique de *voir* dans les énoncés où il est investi est par conséquent minime et il ne remplace peut-être aucun prédicat, tant son sens est subduit. Aussi, un interlocuteur extérieur au sociolecte des jeunes interpréterait difficilement [22] :

21d. EF4: <c'est vous> [/] c'est vous qui partez chez les gars on vous attend on vous donne l'argent mais vous venez vous acceptez c'est pour voir le belè (..)

Voir le ventre ou *voir la grosse* est inattendu dans le français. Peut-être le verbe y retrouve-t-il son sens de départ ou remplace-t-il un autre verbe de perception.

4.4. L'opérateur diathésique *voir*

La notion d'opérateur est polysémique dans la linguistique générale. L'opérateur syntaxique est souvent présenté comme l'élément linguistique vide de sens qui sert à constituer une structure phrastique. *Donner, prendre, mettre et faire* obéissent à cette acception. En plus, le verbe *faire* a été présenté comme opérateur diathésique. Il a en commun avec *voir* cette propriété que rappelle Tamine-Gardes (1987:41)

à côté de ces opérateurs que M. Gross appelle « opérateurs d'insertion », certains linguistes tels que Harris posent l'existence d'une autre catégorie de verbes opérateurs, qui « se caractérisent par des constructions dans lesquelles soit le sujet, soit un complément, peut être constitué par une proposition entière introduite par *que* (proposition complétive) ou par un verbe à infinitif susceptible d'avoir lui-même des compléments.

Les complétives introduites par *voir* ont été étudiées et leur apport pour l'acquisition évalué. Il se trouve qu'il est également un opérateur diathésique dans le lecte des apprenants. [22] est un aperçu du phénomène.

22a.LAE: il entra il vo/j a/une jeune fille coucher [sur un lit] _{loc}.

Voir, en [22a], est un auxiliaire de diathèse, (François, 1999). Il permet une redistribution des actants dans l'énoncé de LAE. Une jeune fille est coréférent au verbe *voir* et à l'infinitif *coucher*. Le GN est en même temps le N₁ du verbe *voir* et le N₀ de l'infinitif *coucher*. On obtient donc

Il *voit* une jeune fille

La jeune fille est couchée

Voir s'identifie par conséquent à un opérateur d'insertion ou diathésique car il permet la présence d'un objet commun entre lui et un autre verbe. Ensuite, *coucher* étant à l'infinitif, c'est lui qui promeut son complément locatif, [sur le lit]. Nous avons déjà expliqué que, pour nous, l'opérateur permissif, *laisser* et l'opérateur factitif et causatif *faire* n'étaient pas complètement vidés de leur sens. Cette analyse convient également pour le verbe *voir* qui exprime un procès de perception visuel en [22a]. Cependant, en [22b-c], il est possible qu'il ne soit qu'un opérateur aspecto-temporel, expression utilisée via Desclés *et al.* (2011 :48) qui soulignent que,

comme nous l' avons déjà dit, l'énonciateur construit ainsi une relation prédicative aspectualisée ou procès en appliquant un opérateur aspectuel à une relation prédicative « atemporelle », de façon à présenter cette dernière, par son énonciation, soit comme se *réalisant* (processus en cours) soit comme étant déjà réalisée (événement passé ou état résultant), soit encore *susceptible de se réaliser* (événement visé aussi bien dans le futur à venir, donc non encore réalisé , que dans le passé potentiel contre - factuel car ayant eu la possibilité de se réaliser dans le passé mais ne s'étant pas, de fait, réalisé).

Il propose les exemples ci-après:

Le chasseur voit en ce moment un daim

Au moment où le chasseur voyait un daim (un coup de feu est parti)

Avec de légères nuances, [22a] est similaire à [22c-d]

22c. je te *vois* dans ta cam* tu es-là tu nang*.

chambre dors

22d.SP3: les gars sont là maintenant tu *vois* on l'interroge il fait sa mère?

Les procès décrits en [22c-d] sont inaccomplis (actuels) et concomitants à l'acte d'énonciation. Nous pensons que le rôle de *voir* se limite à leur apporter cette valeur. Sa mise en mots ne vise pas à traduire un acte de perception visuelle, mais explicite le moment de réalisation du procès de *dormir* et *d'interroger*.

4.4. Voir et les classes d'objets

Voir revêt temporairement le sens de *regarder*. La relation diathésique entre le prédicat et l'agent N₀ est nouvelle puisque l'actant prête attention à quelque chose de visible. Nous avons observé la nature du complément régité par *voir*. Ces noms appartiennent à des classes sémantiques construites à partir de règles syntaxiques.

Les classes d'objets de *voir* sont donc situées à l'intersection du lexique et de la grammaire. Cette approche vise à mieux identifier les choix de nos apprenants et aura une incidence sur les méthodes proposées pour l'enseignement du lexique français.

Sur le modèle de classes d'objets, *voir* est généralement utilisé comme un prédicat approprié général, alors que *visiter* aurait peut être servi pour la même visée communicative. Afin de vérifier notre hypothèse, nous présentons les occurrences dans lesquelles le sens polysémique *voir* est un prédicat

Voir prédicat de <visite>

23a.SOL: <c'est> [/] c'était ma première fois de *voir* Yaoundé

23b.SUZ: il est venu dans mon quartier il a *vu* le quartier et puis il a décidé de venir résider dans le quartier

23c. TAT: ils arrivèrent à un endroit où Réponse n'avait jamais *vu*.

TAT: la seule solution c'était qu'elle sorte pour voir le monde extérieur (lieu)

: +" je voudrais voir le monde extérieure

TAT: +" moi je veux voir

Le locatif complète le sens de *voir*. Ce sont des noms de villes, des régions géographiques, des espaces ou des curiosités.

Le fait sémantico-cognitif majeur à retenir est la présence d'autres verbes clefs, dans le vocabulaire des apprenants, en dehors de *voir* qui sont mobilisés dans l'attente d'un probable enrichissement de leur stock lexical de procès. Une telle conclusion est rendue possible par la déconstruction du matériau linguistique obtenu de l'enquête de terrain, puis reconstitué en famille sémantique et en sous-familles sémantiques.

Le rôle de *regarder*, de *sentir*, et d'*entendre* a pu être découvert aux côtés du verbe *voir*. Bien que moins fréquents que *voir*, ils fonctionnent comme des verbes prototypiques dans le sens où ils sont les meilleurs représentants de certaines familles de verbes. Par exemple, en L2, *regarder* est préféré à un ensemble de verbes qui auraient pu être utilisés pour décrire <une façon de regarder> ou une perception visuelle consciente.

Il en est de même pour *entendre* qui décrit les procès auditifs volontaires et involontaires. Pour revenir à *voir*, la largeur de son spectre sémantique contribue à le rendre utile au de-là de la famille sémantique des verbes de perception. On a vu qu'il était autant utilisé comme verbe de perception qu'un verbe cognition. Il est donc un verbe de base.

Comme pour tous les verbes qui ont déjà été présentés et pour ceux vont l'être dans la suite de notre travail, l'analyse linguistique et grammaticale du verbe *voir* ne vaut que pour son rôle dans la résolution des problèmes pendant la mise en place d'un lexique des verbes plus riche. Cependant, il demeure difficile de déclarer avec certitude que l'utilisation du verbe *voir* telle que présentée dans cette étude est spécifique au seul apprenant de L2. Même dans le français central, il est peu courant que les locuteurs recourent à des verbes comme *épier*, *ausculter*, *auditionner*, etc. à l'oral.

Chapitre 9 : *Savoir* et les verbes de cognition

Savoir apparaît dans les manuels de grammaire française comme un verbe modal. Il appartient à une liste de verbes dans laquelle les linguistiques citent régulièrement : *devoir*, *vouloir* et *pouvoir*. Or, il nous a paru que *savoir* n'était pas qu'un semi-auxiliaire et même qu'il pouvait fonctionner comme un verbe de plein exercice.

Nous ambitionnons de justifier la forte fréquence de *savoir* dans le lexique des enquêtés, en même temps que nous souhaitons retrouver dans notre corpus, tous les verbes avec lesquels *savoir* partage des propriétés communes. C'est intérêt pour *savoir* naît du besoin de comprendre son apport dans une population de locuteurs dont le lexique mental des verbes est pour l'instant lacunaire, laquelle population doit sans cesse trouver des solutions pour l'expression de ses idées et pour la description de ses procès.

Contrairement aux autres verbes déjà étudiés, nous trouvons un intérêt supplémentaire à éprouver la polysémie de *savoir* et à connaître les verbes qu'il remplace dans le lecte des apprenants. Sa forte fréquence lui viendrait-elle de son statut de verbe modal et peut-il aussi revêtir des sens différents ? Le contexte discursif, le contexte situationnel et le niveau conceptuel seront associés pour répondre à cette question.

1. Présentation du verbe de base *savoir*

Avec un répertoire de verbes limité, on se demande comment un adolescent, locuteur du français L2, désigne linguistiquement ses procès. En effet, selon les principes universels d'acquisition, tout individu a nécessairement besoin de mettre en mots les événements qu'il perçoit. Pour les natifs et les non natifs, les premiers moments d'acquisition des procès les mènent à devoir compenser cette absence de lexique en exploitant la flexibilité sémantique d'un petit groupe de verbes, présent dans toutes les langues.

Ce traitement des verbes est rendu possible par leur caractère relationnel. En effet, les verbes au sens abstrait, comme *savoir*, peuvent faire l'objet d'un processus d'analogie inter-domaine. Par des surextensions, le sens d'un verbe comme *savoir* peut être appliqué à des événements différents, par un locuteur à qui il manque des verbes spécifiques.

Cette sollicitation aide à le dépanner et provoque la forte fréquence de *savoir* dans le discours. Elle justifiera aussi sa polysémie. Avec ce profil, i.e. verbe au sens générique, verbe polysémique, verbe fréquent et verbe sollicité pour dépanner un locuteur en remplacement d'un verbe spécifique, *savoir* est un verbe de base. Noyau (2005a) et Viberg (2010) le présentent comme quel.

Les deux linguistes ont mené des enquêtes sur le rôle de *savoir* dans les lectures des apprenants. Avant de nous plonger dans les emplois que nos apprenants font de *savoir*, les travaux de Noyau (2005a) et ceux de Viberg (2010) vont nous permettre de comprendre l'apport de ce verbe dans un lexique qui se développe.

1.1. Le verbe de base *savoir* chez Viberg

Le typologue Viberg (2002/2) a étudié le rôle des verbes dans plusieurs langues, surtout dans les langues européennes. Il a découvert que « une caractéristique importante du lexique verbal est que dans toutes les langues, un petit nombre de verbes, dits 'verbes de base', occupent une place dominante par leur fréquence ». *Savoir* figure parmi ces verbes. Il répertorie l'ensemble de ces verbes et propose le tableau ci-après :

<i>a. Reflecting universal tendencies: The nuclear verbs</i>						
<i>Motion</i>	<i>Possession</i>	<i>Production</i>	<i>Verbal comm.</i>	<i>Perception</i>	<i>Cognition</i>	<i>Desire</i>
GO (10)	GIVE (11)	MAKE (10)	SAY (11)	SEE (11)	KNOW (9)	WANT (8)
COME (8)	TAKE (11)					

Viberg (*op. cit.*) justifie ainsi le rôle des verbes de base : « les verbes jouent un rôle central dans le traitement du langage, mais en même temps, le traitement des verbes tend à exiger une charge cognitive supérieure à celui des noms ». L'auteur présente donc les verbes de base comme une solution à la difficulté que constitue le traitement des verbes en général.

Du moment où ces unités du lexique sont centrales dans la langue et que leur charge cognitive est importante, les verbes de base deviennent une alternative. Comme *savoir* est listé dans son tableau de verbe de base, il devient alors, pour les locuteurs de L2, un verbe clef dans le développement de son lexique des procès. On va interroger Noyau (2005a) afin d'asseoir ce rôle de *savoir* chez les locuteurs francophones

1.2. Le verbe de base *savoir* chez Noyau

Noyau (*op. cit.*) procède en deux étapes avant d'établir l'identité *savoir* comme verbe de base. Elle vérifie d'abord que ce lexème est l'un des verbes les plus fréquents du français fondamental et, après l'avoir inséré dans un domaine sémantique, elle vérifie qu'il a un statut privilégié pour sa fréquence nettement supérieure aux autres verbes du domaine. Elle propose un tableau que nous reprenons en illustration

Rang	Verbes
43	voir
45	savoir
55	pouvoir
59	falloir
64	vouloir

Tableau : [9.0] : *savoir* verbe de base chez Noyau (2005a)

Un peu plus tôt, Noyau (2003: 10) se réfère à Viberg (1993, 1995, 2002) pour étudier *savoir*. Elle déclare:

la L1 est également mise en évidence par Viberg (1993, 1995, 2002), qui identifie un groupe de verbes qualifiés de ‘nucléaires’, qui sont parmi les plus fréquents quelle que soit la langue et qui instancient les principaux champs sémantiques de procès. Ce sont les verbes ‘qui dans leur champ respectif comportent le moins de traits sémantiques’, avec des sens similaires à travers les langues (ainsi, mouvement = *aller* + *venir*, possession = *donner*+ *prendre* = *faire*, communication verbale=*dire*, perception= *voir*, cognition=*savoir*, désir =*vouloir*). Ces verbes semblent constituer un niveau de base de la lexicalisation des procès en L2: l’apprenant construit d’abord un ensemble restreint de verbes de base pour instancier minimalement chaque champ sémantique fondamental, avec lequel il remplit ses besoins de communication en faisant jouer au maximum leur flexibilité sémantique.

Rappelons qu’il existe une différence entre un verbe de base et un verbe nucléaire. Un verbe de base est fréquent et hautement polysémique. Il apparaît tôt dans le lexique de l’apprenant ou de l’enfant. Une partie des verbes de base sont spécifiques à une langue. On n’en trouve pas facilement d’équivalents dans d’autres langues. Mais d’autres verbes de base se manifestent identiquement dans pratiquement toutes les langues : ceux-là sont des verbes nucléaires. *Savoir* est à la fois un verbe de base et un verbe nucléaire. Il devrait en principe être incontournable dans un milieu plurilingue: les principes généraux d’acquisition le prédisent. Un paragraphe le vérifiera.

1.3. La fréquence du verbe de base *savoir* dans les lectures d’apprenant

Il importe de s’enquérir de la fréquence du lemme à étudier. On peut lire à ce sujet chez Noyau (2003:8) que

dans le développement initial du lexique en L2, la part des lemmes relevant du domaine verbal et la fréquence totale de formes verbales sont un bon indicateur de la richesse lexicale (Broeder, Extra & van Hout, 1993)

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaine sémantique
6	Prendre	97	Manipulation
7	Appeler	95	Communication
8	Donner	79	Mouvement
8	Savoir	78	Cognition
9	sortir	78	Transfert
10	Parler	63	Communication

Tableau: [9.1]: *savoir* au sein de 60 verbes les plus fréquents du corpus

La position du verbe *savoir* est conforme aux prédictions de Viberg (2002) et de Noyau (2005a). Avec 78 occurrences, *savoir* est largement sollicité par les apprenants. En revanche, c'est la nature même de *savoir* qui pose un problème. On sait que les mots grammaticaux et les mots lexicaux ne s'acquièrent pas identiquement. On pourrait logiquement penser que *devoir*, *pouvoir*, *vouloir* sont des semi-auxiliaires, voire des auxiliaires. Si l'appartenance à ce paradigme de verbes est avérée, alors la fréquence de *savoir* chez nos collégiens est basse. Pour matérialisation, dans le corpus, *vouloir* compte 120 occurrences, *devoir* 111, *pouvoir* 109, et *savoir* 78.

Tous ces verbes ont en commun leur capacité se mettre à la forme nominale : *le pouvoir*, *le devoir*, *le savoir*, *le vouloir*. Ils peuvent se construire avec des verbes à l'infinitif. Cela signifie qu'ils perdent leur contenu lexical pour porter les marques de temps, d'aspect et de mode.

Au niveau conceptuel, on se demande si *savoir* est capable d'exprimer un procès, puisque c'est l'infinitif qui le suit qui donne le sens. Mais lorsque nous consultons Pottier (1992) fait conclure que la nature d'auxiliaire de *savoir* n'exclut pas qu'il soit porteur de sens et qu'il soit acquis au même rythme qu'un verbe lexical. Pour lui l'auxiliaire

est une forme verbale, marquant une relation, une modalité ou un déroulement, faiblement porteuse de sens, ayant des propriétés combinatoires originales et ne régissant pas l'accusatif.

On va donc considérer *savoir* comme un auxiliaire modal. La modalité renvoie à sa valeur sémantique. Elle marque la connaissance et fait de *savoir* un verbe déontique. Cette description peut justifier sa fréquence comparativement aux autres verbes. Nous allons approfondir cette découverte de *savoir* en nous demandant à quel moment il est un verbe plein. La réponse à la question s'inspire des points qui viennent d'être évoqués.

2. *Savoir* : verbe prédicatif et verbe de plein exercice

La haute fréquence de *savoir* dans le corpus indique son caractère essentiel pour les apprenants. On se demande cependant si cette forte sollicitation signifie sa polysémie. Le verbe supplée-t-il d'autres lexèmes à l'intérieur et hors de sa famille sémantique ? Le sens plénier de *savoir* semble se confondre avec son rôle de verbe modal. Son sens de départ et son rôle visent à véhiculer une assertion à régime complétif. Cette rection, introduite par une conjonction, tient lieu de N₁.

La récurrence de ce schème dans le français usuel amène à présenter *savoir* comme un prédicat. D'ailleurs, Bassano (1985), qui étudie le développement du lexique des verbes chez les locuteurs natifs du français désigne [savoir que] comme un verbe plein et un verbe factif. Elle différencie même entre verbe modal affirmatif et verbe modal négatif.

Or, ce n'est pas tant le statut de *savoir* qui compte en L2. C'est plutôt les problèmes qu'il permet de résoudre auprès des locuteurs dont le lexique des procès est restreint. L'objet des prochaines rubriques portera donc sur l'identification des rôles de *savoir* en tant que verbe plein. Ces rubriques souhaitent également quérir les possibles distributions sous lesquelles le sens de *savoir* est précis. Ce postulat aidera à différencier entre les emplois orthonymiques de *savoir* et ses emplois non orthonymiques.

2.1. *Savoir* est un verbe plein et un verbe de cognition

Pour Noyau (2005a), *savoir* est un verbe de cognition. Nous nous sommes servi du tableau qui suit comme repère :

verbes de cognition
savoir
croire
Penser

Tableau:[9.2]: *savoir* verbe de cognition dans le Français Fondamental

Même pour Viberg (2002 :53), *savoir* est un verbe de cognition. Il le consigne dans un tableau auprès des verbes les plus fréquemment utilisés par tous les apprenants. Mais il ne précise pas le statut lexico-sémantique de *savoir*. Cependant, il nous permet de le situer dans un domaine conceptuel. Grâce à lui, il paraît désormais certain que, quel que soit le locuteur, natif ou non natif, dès qu'il souhaitera décrire une opération intellectuelle, *savoir* se présentera comme le premier verbe sollicité.

a. *Reflecting universal tendencies: The nuclear verbs*

<i>Motion</i>	<i>Possession</i>	<i>Production</i>	<i>Verbal comm.</i>	<i>Perception</i>	<i>Cognition</i>	<i>Desire</i>
GO (10)	GIVE (11)	MAKE (10)	SAY (11)	SEE (11)	KNOW (9)	WANT (8)
COME (8)	TAKE (11)					

Tableau: [9.3] *savoir* verbe de cognition chez Viberg

Picoche (1982:140), elle, aborde *savoir* sous l'angle de la lexicologie. Pour elle, «Savoir, c'est POUVOIR». C'est avec ce sens qu'il est un verbe plein. Moignet (1981) avait préalablement développé le caractère plénier de *savoir* qu'il associait également à *pouvoir*. Selon lui, « *Savoir*, auxiliaire, est, d'un degré, moins virtuel que *pouvoir*: il traduit l'aptitude acquise en face de la capacité. On sait nager.». Le Goffic (1993: 258) ramène *savoir* à sa valeur modale. Il déclare à cet effet que

sémantiquement, le verbe est une simple modalité (on parle souvent d'auxiliaire de modalité) de l'infinitif, qui est le lexème prédicatif. Ce caractère est particulièrement accusé avec des verbes n'admettant pas d'autre construction que l'infinitif complément. (Pouvoir, devoir).

Avec ces explications on constate que *savoir* et un infinitif participent à l'expression de son sens plein qui est *pouvoir*. Les emplois des collégiens sont-ils calqués sur ce modèle ? Que visent-ils en employant *savoir* en tant que verbe plein ?

2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein *savoir*

Le postulat de départ admet la nature modale de *savoir* même s'il est prédicatif. Cependant, selon la vérité énoncée à partir de *savoir* et selon les cadres de rôles avec lesquels il est construit, le procès représenté par *savoir* sera plus au moins orthonomique. L'étude des cadres de rôle de *savoir* permettra de dégager des lectures des apprenants, ses emplois pour lesquels le sens n'est pas ambigu.

Avec un verbe à l’infinitif par exemple, la formulation discursive sera jugé compatible avec le procès conçu. *Savoir* y décrit selon Le Goffic (1993) « un mouvement de l’âme », «un savoir-faire» d’après Picoche (1982). Les trois premières occurrences de *savoir* sont compatibles à sa description :

1a.ESA: dans la vie il faut savoir se rabaisser quel que soit les circonstances.

1b.PET: +" xxx il y a les trucs dans la vie qu'il faut *savoir faire*.

1c.CHI: il faut savoir aider les autres.

L’observation des cadres de rôles de *savoir* révèle une régularité qui atteste de l’usage orthonymique de ce verbe. Les trois énonciateurs optent pour le tour impersonnel, il faut, suivi de *savoir* à l’infinitif et de son complément, lui-même à l’infinitif. Il faut marque une nécessité. *Savoir* prédique la <capacité> ou le <pouvoir> à réaliser l’évènement qui est représenté par le N₁ à la forme infinitive. Les procès décrits sont : la <capacité> à se rabaisser, la <capacité> à faire/agir ou le <pouvoir > d’aider. De telles gloses sont possibles, du fait du caractère plein et précis du verbe *savoir*.

Les apprenants se servent aussi du verbe plein *savoir* pour décrire un savoir-faire. Une seule occurrence a été répertoriée dans leurs productions langagières :

1d.SP3: les camerounais *savent bloquer* les gens.

Sur les soixante-huit occurrences de *savoir*, seulement quatre sont bâties sur ce modèle. A ces constructions, vont s’ajouter celles pour lesquelles il est un verbe d’attitude propositionnelle. C’est ce qu’on appelle un verbe factif. Les énoncés ont la forme (savoir que) + une proposition. *Savoir* y a pour rôle d’impliquer la vérité de la proposition. La force assertive de *savoir*, i.e. son caractère assertif y est compatible avec son usage à la 1^{ère} personne du présent de l’indicatif.

2a.BRI: je *sais* que c'est mon grand mon frère

2b.MEL:+" je n'ai plus besoin suivre son cours je *sais* déjà qu'il va me donner la moyenne à la fin du cours

Dans ces deux énoncés, *savoir* marque une connaissance ou une action intellectuelle. Dans l’ensemble du corpus, deux occurrences sont construites sur ce modèle. Dès lors que le sujet de *savoir* appartient à une personne autre que la première, que le verbe est conjugué à un mode ou à un temps autre que le présent de l’indicatif, le procès est enclin à des interprétations diverses.

L'ambiguïté ne porte pas sur la certitude ou le doute dans l'esprit du locuteur, mais dans le statut du procès de la subordonnée. L'indicatif, par exemple, traduit mieux l'assertion et le statut du fait comparativement au subjonctif. La seule occurrence trouvée à ce mode va nous servir d'observable :

2c.ESA: même si elle ne travaille pas même si elle ne sort pas à ce que je sache <elle doit> [///] elle te soutient moralement et c'est déjà important.

Savoir est donc un verbe de plein exercice lorsqu'il est construit avec un autre verbe à l'infinitif. C'est un verbe modal pur. Il modifie l'interprétation du prédicat. Il peut également avoir un sens plein lorsqu'il est décliné à la première personne du singulier du présent de l'indicatif et lorsqu'il régit une complétive. Dans ces distributions, son sens est précis. Mais, très peu d'occurrences de *savoir* ont été collectées sous ce modèle. Il assume des rôles que va rappeler le point suivant.

2.3. Les rôles du verbe plein *savoir*

Savoir est un verbe de modalité pur. Son sens est proche de celui de *pouvoir*. Contrairement à *donner*, *prendre*, *mettre* et *faire*, la plénitude de son sens n'en fait pas le seul prédicat de l'énoncé. Il est un auxiliaire et partage ce rôle avec le verbe à l'infinitif qui décrit aussi un procès. Avec une complétive, *savoir* implique la vérité du procès de la subordonnée. Mais ce qui est essentiel ce sont les découpages du monde que permet de représenter *savoir* lorsqu'il est plein.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice *savoir*

Savoir exprime un savoir-faire, une connaissance intellectuelle et il implique la vérité d'une proposition complétive. Pour tous ces domaines de référence il est un verbe de cognition. Il appartient donc à une famille sémantique que nous allons présenter.

3. Présentation générale des verbes de cognition

La recherche des verbes de cognition dans le corpus procède de l'intérêt de comprendre comment les apprenants de L2 expriment le processus ou l'aboutissement de leur processus cognitif. En effet, les verbes de cognition sont difficiles d'acquisition contrairement aux autres. Ils exigent de l'apprenant qu'il soit capable d'exprimer linguistiquement au moyen de verbes spécifiques, le posé et

le présupposé des évènements. L'apprenant devrait également sélectionner dans son lexique mental le verbe qui lui permette d'évaluer son contenu mental ou d'évaluer le degré de vérité de l'opinion de son interlocuteur ou la possibilité qu'un évènement se réalise ou pas.

La problématique est à la fois psychologique et linguistique. Elle est dépendante du développement intellectuel du pré-adolescent et l'adolescent, i.e. du développement de sa pensée formelle et de son développement lexical. On présuppose qu'il soit déjà apte à interpréter et à évaluer les niveaux de réalité et que leur expression linguistique soit compatible au jugement qu'ils en ont tiré.

Les verbes de cognition sont majoritairement des verbes d'activités. Ils décrivent un procès homogène non borné. Ils se confondent souvent aux verbes de communication. Les verbes de cognition tout comme les verbes de communication sont des introducteurs de complétive. Selon M. Gross (1975), il en existe 3000. Ils marquent le rapport que le sujet entretient avec la proposition subordonnée.

Afin de dresser le registre des verbes de cognition de nos apprenants, l'attention a porté sur les critères sémantiques, la syntaxe étant non discriminante. Les verbes d'actions sur autrui, qui se construisent aussi avec [que] ont été exclus. C'est le cas de *commander*, *proposer*, *demander*, etc. Au niveau conceptuel, tous les verbes prédisquant la connaissance ont été réunis. De cette liste, un autre classement a été opéré. Les verbes qui marquent l'extériorisation de la connaissance à autrui ont été écartés. Ce sont les verbes de communication qui peuvent être glosés par « faire savoir ». Exemple : *dire que*, *raconter que*, *affirmer que*, etc. Le Goffic (1993 :254) a été utile à ce pré classement. Au final, un ensemble de verbes au fonctionnement homogène a été obtenu. Ils étaient utilisés sur le modèle *savoir*, *penser* et *croire*. C'est cette liste de verbe que nous étudierons.

3.1. Les verbes de perception dans les lectures des apprenants.

Trente-deux (32) verbes de cognition différents ont été identifiés. Ils correspondent à 230 occurrences distinctes. Ils appartiennent à cinq sous-domaines sémantiques : les verbes de connaissances, les verbes d'apprentissage, les verbes d'intérêt, les verbes de décision et les verbes de croyance. L'ensemble de ces lexèmes est listé dans le tableau [9.4]

	Reconnaître	
Apprendre	Réfléchir	
Choisir	Remarquer	
Comprendre	résoudre	
Compter	Savoir	
Concentrer	souvenir	
	Supposer	
	Tester	
	Rappeler	

Concevoir	Désider
Confondre	
Connaître	
Considérer	
Constater	
Contrôler	
Croire	

Tableau: [9.4]: liste des verbes de cognition

A la suite de ce répertoire qui présente l'ensemble des verbes de cognition de nos apprenants, il revient d'identifier ceux qui sont les moins fréquents et qui sont donc susceptibles d'être remplacés par *savoir*.

3.2. Fréquence détaillée des verbes de cognition

Dans le corpus, *connaître* est moins fréquent que *savoir*. Quant à *penser*, il est plus sollicité que *croire*. L'essentiel des procès portant sur la cognition sont concentrés sur ces 4 verbes. *Penser* et *croire* sont représentatifs du sous-domaine des verbes de croyance. Ensemble, ils font 58 occurrences. Ils sont utilisés au détriment des verbes spécifiques comme *supposer*, une occurrence et *imaginer*, 04 occurrences.

Chez les locuteurs de L2, *croire* et *penser* sont utilisés indifféremment. Il en va de même pour *savoir* et *connaître*. Les deux verbes font 102 occurrences. 10 emplois de *connaître* attestent de ce que lui et *savoir* assument la même fonction auprès des jeunes. Ensemble, ils suppléent *ignorer*, 01 occurrence, *se rappeler*, 01 occurrence. *Apprendre* est un verbe fréquent dans l'input des élèves.

Pour l'apprentissage, il supplée *étudier*, 04 occurrences. La confusion entre les deux verbes est récurrente chez les pré-adolescents, cinq énoncés l'attestent. *Apprendre* et *étudier* s'utilisent plus facilement que *résoudre*, 02 occurrences, *constater*, 01 occurrence. Quant à *découvrir*, 07 occurrence, il invalide l'hypothèse selon laquelle *apprendre* est le verbe prototype de la sous classe d'apprentissage. Le tableau [9.5] est un résumé des verbes de cognition les plus fréquents du corpus.

Rang	Verbes	Occ.totale	4 ^{ème} /3 ^{ème}
Savoir	78	7	1
Penser	31	30	1
Connaître	23	22	1
Croire	18	16	2
Décider	10	8	2

Tableau: [9.5]: les verbes de cognition les plus fréquents

A la suite du tableau [9.5] qui regroupe les verbes dont la fréquence est égale ou supérieure à 10 occurrences, évoquons le verbe *oublier*. Ce prédicat appartient au sous-domaine des verbes d'intérêt. Il est utilisé 04 fois, dans les énoncés comme les suivants :

3a.CHI: +" elle dit que elle elle n'était pas là (.) elle *a oublié* de fermer

3b.SP01: n'*oubliez* pas qu'il y'a une protection qui s'appelle capote je mets ma capote là c'est fini

3c.CHI: et (.) les élèves *ont oublié* l'histoire-là.

Oublier est certes un verbe de cognition. Mais il ne se situe pas dans le spectre d'influence des verbes comme *penser*, *croire* ou *savoir*. C'est également le cas d'un verbe comme décider qui apparaît avec 10 occurrences. Nombre de verbes décrivent des actions intellectuelles, mais malgré la restriction du stock lexical de nos apprenants, ils ne recourent pas aux verbes généraux pour lexicaliser les procès de ce domaine. Afin de comprendre les choix des apprenants, tous les verbes du répertoire vont être étudiés à l'intérieur des sous-domaines de la famille des cognitions.

3.3. Description des sous-domaines des verbes de cognition

Les 230 occurrences issues des 32 verbes de cognition, utilisés par nos apprenants, ont été classées en 5 sous-domaines sémantiques. Ils correspondent à des domaines conceptuels différents, bien qu'ils soient tous de verbes de cognition. L'objectif de cette opération est de mesurer le réel apport de *savoir*, *penser*, *croire* et *connaître* chez les jeunes. On sait qu'il est encore difficile pour l'apprenant de L2 de différencier entre 2 lexèmes de sens voisin, surtout lorsque ces lexèmes représentent linguistiquement un même domaine conceptuel. La proximité sémantique entre 2 verbes signifie que chacun des items est affecté à un rôle précis dans le discours. Or, utilisé le verbe juste en fonction de la scène perçue complexifie la tâche de formulation de l'apprenant.

La langue ayant tendance à essayer d'atteindre un équilibre économique, on suppose que les jeunes opteront pour le verbe le plus générique et le plus fréquent au détriment d'un autre verbe avec lequel il serait synonyme. C'est ce principe universel qui gouverne l'étude des verbes de connaissance. Ce sont avant tout des verbes de cognition. Mais ils se démarquent du reste des verbes par une paire de lexèmes, les plus représentatifs du sous-domaine.

Les verbes de connaissance

Connaitre est un verbe de cognitif par excellence. Comparativement à *savoir* il n'est ni un verbe modal, ni un verbe opinion. Son sens fondamental correspond à la glose : « être capable d'identifier quelqu'un ou quelque chose ». *Connaitre* va être étudié comme un verbe de base. Afin d'appréhender son rôle auprès des apprenants du français L2, l'analyse évaluera les sous-domaines de la cognition pour lesquels il est mis en mots. On empruntera notre classement à Picoche (1982) et au LVF (1997). Les énoncés dans lesquels il est mobilisé semblent correspondre à la visée communicative du locuteurs et son instanciation est de fait orthonymique. Par exemple, le sens de *connaitre* sera plein sous ce schème:

$N_{0_{\text{humain}}} \text{ connaitre } N_{1_{\text{humain}}} .$
--

Schème: [9.0] *connaitre* verbe plein

Ce schème est celui que Picoche (1982) glose par : <A1 humain (éventuellement animal supérieur) *connait* A2 humain>. Il va être exploité pour comprendre quel rôle les apprenants assignent à *connaitre* dans un lexique encore en construction.

<A1 humain (éventuellement animal supérieur) *connait* A2 humain>

Lorsque *le vouloir dire* (Pottier, 1992 :16) d'un locuteur vise à exprimer sa capacité à pouvoir identifier au niveau conceptuel, un humain, il peut mobiliser dans son discours, le verbe *connaitre*. Cela signifie que *connaitre* est le *mot juste* dans la situation conceptuelle que verbalise DIA :

(4a.)

DIA: je me suis présenté.

DIA: elle me *connaissait* (.) très bien.

Elle est le pronom sujet N₀ de *connaître* en 4a. Sous sa rection, ce N_h représente une entité qui possède dans son esprit, l'image d'une autre entité N_h dont le rôle sémantique est celui de l'objet du verbe *connaître*. Le pronom complément me représente linguistiquement l'entité affectée par l'opération cognitive décrite par *connaître*. Verbe de plein exercice, il s'utilise dans son sens fondamental de verbe de connaissance. 13 occurrences de *connaître* correspondent *a priori* à cette description. Nous avons observé que les intervenants recouraient à *connaître*, verbe de plein exercice, en commentaire à un focus. Les révélations d'ALX en sont un témoignage :

(4b.)

ALX: et je découchais déjà.

ALX: et heu (.) sa famille me *connaissait* très bien.

ALX: et la mienne aussi *connaissait* ce garçon.

ALX révèle à ses camarades les conditions dans lesquelles elle a vécu ses premiers rapports sexuels. *Connaître* apparaît comme une nouvelle information sur laquelle elle insiste certes, mais dont le but est de commenter les circonstances dans lesquelles elle a *découché*. Dans les énoncés ci-après, *connaître* demeure un verbe de plein exercice signifiant que l'agent est capable d'identifier quelqu'un. Il assume en plus le rôle de focus :

(4c.)

SAM: on était à Ekoumdoum on arrive alors dans un quartier il y avait alors un manguier comme on aimait toujours déranger le père là.

SAM: bon il ne nous *connaissait* pas hein.

[4c] illustre à suffisance le rôle de *connaître* chez nos enquêtés. Il est utilisé pour désigner une sorte de savoir qui touche les choses. Il réfère précisément aux entités, aux personnes qu'ils peuvent identifier ou pas. De plus, *connaître* est le prédicat d'un énoncé qui en explique un autre. Avec *connaître*, le narrateur souligne la nature des relations entretenues par les personnages de son récit. Cette information clarifie la situation du discours. On y décèle par exemple que les interactants de son histoire ne se connaissaient pas physiquement.

Contrairement au LVF (1997) et à Picoche (1982), nous différencions deux rôles de *connaître* en tant que verbe plein. D'un côté, *connaître* marque la capacité à identifier une personne physique.

C'est le rôle qu'il assume en [4c]. De l'autre, il marque la capacité à identifier une personne morale, non physique, celle que l'on n'a jamais rencontrée. C'est le cas dans cet échange où des jeunes footballeurs évoquent leurs idoles:

(4d.)

SP1: les Kameni on *connait* <je ne veux même pas> [///] je ne veux voir aucun gardien à part Ndy Assembé à part Ndy Assembé je ne veux plus voir aucun gardien dans les bois là

SP2: tu *connais* Goda?

SP1: un bon **dégameur*,

**Désordonné*

SP3: c'est le **tondiman*,

**menteur*

SP3: voilà l'autre qu'on a aussi appelé non tu penses que c'est quoi?

Tous les noms soulignés réfèrent aux stars du football camerounais. Ce sont des gardiens de but dont les compétences sont évoquées. Ils sont connus des apprenants en tant que vedette de sport. Ils n'ont jamais rencontré physiquement leurs fans. La présence de l'article défini devant le nom propre Kameni sert à déterminer une catégorie de gardiens de but dont le jeu est similaire à celui de Kameni. Goda, un gardien de but, appartient à cette classe joueur, décrite comme peu compétent, (*dégameur*, *tondiman*). *Connaitre* s'utilise donc pour le portrait moral d'une entité qu'on peut ne pas avoir encore rencontrée physiquement. L'argumentaire d'EF2 conforte cette affirmation. Il critique une catégorie de femmes prompte à immigrer dans le simple but de se marier avec un européen.

4 e. EF2: j'en *connais* d'autres filles qui sont parties en Europe et se marier.

L'aspect de la connaissance qui est décrit dans le discours de l'apprenant est focalisé sur la morale des femmes, de la même manière, SP01 exige que l'on juge la sienne :

4f.SP01: gars tu me *connais*?

Avec la même organisation lexico-sémantique, la valeur aspecto-temporelle de *connaître* lui confère un sens différent que précise les inférences pragmatiques. Ces confidences de JUL vont nous servir de matériaux d'analyse :

(4g).

JUL: [pour ma première déception] j'ai *connu* un garçon (.) d'une famille très riche

JUL: et (.) [quand] je l'/q/ ai *connu* on a passé quinze mois ensemble

Connaître est un verbe imperfectif. Il décrit un procès réalisé dès qu'il est entamé. Cela implique qu'il est non borné à la manière d'un verbe d'activité. Or, les circonstances temporelles, introduites par le SP : [pour ma première déception] et sa déclinaison au passé composé lui confèrent une valeur accomplie et bornée qui rendent saillant des phases latentes du procès qu'il décrit. La brièveté du procès obtenu fait donc évoluer le sens de *connaître* vers celui des verbes perfectif comme *voir*, *croiser* ou *rencontrer* qui eux, sont bornés. On peut donc postuler les sens pragmatiques ci-dessous matérialisés après des gloses :

(4g')

JUL: pour ma première déception] j'ai *connu* un riche garçon

JUL: [pour ma première déception] j'ai *rencontré* un riche garçon

JUL: quand je l q/ ai *connu* on a passé quinze mois ensemble

JUL: quand je l'ai *croisé* on a passé quinze mois ensemble

Cette modification du sens de *connaître* basée sur valeur aspecto-temporelle est rendue plus concrète en [4h]

4h.COP: <j'ai fait la connaissance> [/] j'ai fait la connaissance d'un garçon se prénommant Freddy

La locution verbale *faire connaissance* est équivalente à [rencontrer quelqu'un pour la première fois](#). C'est une équivalence fixée dans la langue. On observe au final que les emplois du verbe *connaître* sont conformes à tous les emplois dont la fréquence est élevée dans langue française. Ces verbes sont *faire*, *prendre*, *donner*, etc. Son sens devient *sublimé* à force de sollicitation. Cette *érosion* de sens est un gain pour l'apprenant qui peut mobiliser *connaître* dans des énoncés différents avec des sens divers.

Par « sublimation sémantique », notion empruntée à la grammaire traditionnelle, nous évoquons le passage du sémantisme matériel et particulier du verbe non-auxiliaire, comme *connaître*, à un sémantisme plus général, par un processus d'abstraction de la pensée. Les apprenants, vont donc abstraire le sens de *connaître* et en faire l'équivalent d'autres verbes comme *savoir*.

Il est important de démêler les emplois de *connaître* et ceux de *savoir* dans les énoncés des apprenants du lexique des procès compte tenu de leur synonymie apparente qui amène à les utiliser l'un à la place de l'autre, même si cela est caractéristique de la mise en place du lexique des procès.

En effet, *savoir* et *connaître* sont essentiels dans les lectures des apprenants. Leur nombre d'occurrences s'élève à 101. Ils sont présents dans les deux cycles et appartiennent à un même domaine conceptuel, celui de la connaissance. Ils sont polysémiques et apparaissent à des niveaux différents, des constituants prototypiques des verbes de cognition. Au moment d'exprimer la <connaissance> qu'un locuteur a d'un fait ou d'une personne, il sélectionne dans son lexique mental l'un ou l'autre verbe.

Leur caractère générique et polysémique favorise leur haute fréquence et justifie le rôle clef qu'ils jouent aux premiers moments d'acquisition du lexique des procès. Parmi les vingt trois occurrences que nous avons obtenues de *connaître*, dix d'entre elles attestent que les élèves de L2 ne différencient pas entre les 2 verbes. Le sens de *connaître* est donc élargi à celui *savoir*. Les approximations sémantiques observées grâce à la flexibilité sémantique de *connaître* sont dues à une analogie inter-domaine. Pour preuve, 4 sous-domaines sémantiques, correspondent 4 schèmes grammaticaux que va exposer un ensemble de paragraphes.

Connaître substitut de savoir

Dans le français contemporain, *connaître* est utilisé devant une expression nominale. Son N₁ est un nom <concret>. Contrairement à *connaître*, le N₁ de *savoir* est de préférence une proposition complétive. Si un apprenant opte pour *connaître* suivi d'une complétive, cet emploi sera considéré comme un archaïsme (Picoche, 1982). C'est une preuve que *connaître* est utilisé là où la langue attend *savoir*.

Selon Picoche (1982), en effet, « On a dit jadis, mais on ne dit plus : A1 *connaît que* A2. C'est un *archaïsme*, à la différence de *savoir que*. ». Nous avons trouvé un énoncé construit sur le modèle de *connaître que*. Il constitue la première rubrique qui traite de la confusion entre *savoir* et *connaître*, avec une incidence sur le développement du lexique des apprenants.

<Connaitre> que substitut de <savoir que>

L'énoncé dans lequel *connaitre que* est mobilisé est incomplet. L'énonciatrice se ravise et change de topique

(5a)

CHI: elle disait toujours que nous on va reprendre alors qu'elle ne *connaissait* même pas <que> [/] que +/

CHI: elle disait toujours à Guemele que +"/.

CHI: +" c'est tou(j)ours comme ça tu que me fait.

Si *connaitre* est précédé d'une complétive, alors sa mobilisation est non orthonymique, voire bricolée. On ignore pourquoi l'énoncé de CHI est tronqué. Cette occurrence est la seule repérée dans le corpus, bien que ce fait linguistique soit régulier à l'oral. Bassano (1985) pose que «savoir que P traduit la certitude» et Picoche (1982) la code par la formule: A1*savoir que* A2. *Savoir que* et *connaitre que* jouent exactement le même rôle pour les apprenants qui ne retiennent que le trait sémantique de la <connaissance> commun aux deux lexèmes.

Cette explication s'applique à la synonymie que les adolescents établissent entre « je ne sais pas» et «je ne connais pas». Nous nous proposons de développer plus longuement ce phénomène. Il participe à expliquer que chez nos apprenants, lorsque deux verbes de sens voisin lexicalisent un même domaine conceptuel, l'un des deux verbes voit son sens élargi au-delà de son domaine de signification. Dans le cas présent, *connaitre* est préféré à *savoir* comme le résume le sous-titre ci-après.

<Ne pas connaitre> substitut de <ne pas savoir>

(Le savoir/l'ignorance) est "une information présupposée à propos de laquelle le locuteur dit s'il en a la connaissance ou non" *Savoir* est l'orthonyme pour cette visée communicative. Bassano (1985) le précise car, pour elle, [savoir que P] traduit la certitude et [Ne pas] ou le morphème [si] sont des marques de *désassertion* qui impliquent les procès exprimés par des verbes comme *douter*, *ignorer*, *supposer*, etc.

C'est ainsi que pour Picoche (1982), si A1 <ignore> A2, alors <A1 ne sait pas A2>. Les réponses de PAT dans lesquels *connaitre* est mobilisé sont donc représentatives du développement du lexique des verbes de cognition en L2. Un locuteur natif de la langue française aurait naturellement opté pour *savoir* dans les énoncés ci-après:

(5b)

PAT: moi je *ne connais* même pas ça beaucoup (..)

PAT: moi-même je *ne connais pas* qui à porter plainte hein moi-même je *connais pas*.

PAT: ah@i moi-même je *ne connais pas* moi <c'est avant hier> [//] c'est hier <qu'on m'a arrêté> [>

En référence à Picoche (1982) et à Bassano (1985), l'expression orthonomique est : *je ne sais pas*. Au moment où l'apprenant opte pour *connaître* et répond : *je ne connais pas*, la différence de sens entre l'un et l'autre verbe est supposée non pertinente au vu de la connaissance qu'il a de la langue. Le contexte pragmatique participe à clarifier sa visée communicative. De même, bien que la plupart des langues identitaires utilisent le même terme pour *connaître* et *savoir*, la différence de sens étant tenue entre les deux lexèmes, il fait jouer au maximum la flexibilité sémantique de *connaître* pour remplir ses besoins de communication.

SP01 certifiera de l'interchangeabilité entre *ne pas connaître* et *ne pas savoir* dans les lectures d'apprenant. Au total, nous avons collecté six occurrences de ce type. Le phénomène est sous-représenté dans le corpus, mais l'élision du [ne] traduit l'ampleur de cette réalité. Observons-le dans le matériau ci-dessous :

(5c)

SP01: je *ne connais pas* d'où le belè* provient oh@i moi je *connais** pas ce qui me gift* le belè*.

*Grossesse *donner

Une fois de plus, la flexibilité sémantique de *connaître* permet aux interlocuteurs d'en faire un substitut du verbe *savoir* à l'intérieur d'un même sous-domaine sémantique. De la même manière, la valeur pragmatique est privilégiée au moment de l'énonciation. Ainsi, le sens de *connaître* est contextuellement équivalent à *savoir*, au détriment de l'orthonymie sémantique.

En résumé, dans le français central, celui vers lequel tend l'acquisition des verbes en L2, *savoir* est le verbe indiqué pour exprimer la méconnaissance d'une vérité, résumé par le schème : <A1 ne sait pas A2> mais les collégiens lui préfèrent parfois *connaître*. On observe exactement le même procédé d'analogie dans le sous-domaine : <A1 sait A2>, (Picoche 1982). *Connaître* y remplace *savoir* pour exprimer l'idée de *savoir les nouvelles*.

<Connaître les nouvelles> : substitut de <savoir les nouvelles>>

La locution verbale *être au courant de* dont le synonyme est *savoir les nouvelles* est celle que Picoche (1982) formalise par le schème : <A1 sait A2> / <A1 a APPRIS A2>. Selon les indications de la linguiste, *savoir* ou *apprendre* est approprié pour ce type de procès. L'un et l'autre lexème ne sont pas sélectionnés par PAT qui leur préfère *connaître* :

(5d)

PAT ah@i mais <on a [/] on a déjà avisé ma mère même ma mère même mon père *connaît* déjà.

PAT: ma mère et mon père *connaissent*.

Pour être plus clair, indiquons que PAT réagit à l'énoncé suivant:

5d': INV: et comment tu comptes (...) faire pour payer les vingt-cinq mille francs là?

L'enquêté utilise *connaître* pour exprimer linguistiquement l'idée que ses parents *savent* ou sont *au courant* qu'il est redevable d'une somme d'argent. *Savoir* est habituellement indiqué pour signifier ce type de procès. Le schème <A1 sait A2> est (re)conceptualisé en <A1 connaît A2> du fait l'apparente synonymie entre *savoir* et *connaître*. Rappelons que, dans les langues bantoues, on ne distingue pas entre les deux verbes. Un verbe unique est l'équivalent des deux. Peut-être cette indistinction participe-t-elle aussi aux emplois de nos enquêtés.

La préférence de *connaître* dans ce type de situation linguistique est confirmée après qu'on note qu'il s'insère également dans des locutions verbales là où *savoir* est en principe la tête lexicale. On passe ainsi de: *chercher à savoir* à *chercher à connaître*. Une occurrence va nous servir d'observation :

(5 e.)

JBR: +" moi je ne *cherche pas à connaître* moi je veux seulement que vous vous donc vous arrangez votre problème.

On sait que les locutions verbales sont des constructions semi-figées dont le sens est prédéfini dans la langue. *Chercher à savoir* signifie *s'enquérir, se renseigner sur* ; voilà pourquoi nous étudions

cette occurrence dans le sous-domaine : A1 *sait* A2 / A1 a APPRIS A2. Le français de référence impose *savoir* pour la locution *chercher à savoir*. *Connaitre* apparait dans l'énoncé de JBR, apprenant du français L2 comme une idiosyncrasie. En revanche, on y voit la preuve qu'il est exposé à input qui justifie qu'il mobilise cette linguistique dans son discours.

C'est également un indice de la mise en place d'un lexique qui s'enrichit et finira par se stabiliser au contact d'un input lui-même plus riche et plus précis. Pour l'instant, la visée communicative de l'acquérant de la L2 l'amène à rappeler de sa mémoire lexicale, une locution mis à disposition dans son stock des procès par son environnement linguistique, mais cette mémoire est apparemment lacunaire. Lüdi (1994 :2) explique à ce sujet que

il vrai que les lacunes lexicales personnelles ne sont sans doute pas, en situation endolingue, la raison principale de la mobilisation de la faculté à la dénomination médiata. D'abord, une lacune dans la mémoire lexicale de l'énonciateur peut tout aussi bien provenir d'un déficit au niveau de l'ensemble des moyens lexicaux de la langue en question (lacune lexicale générale). Ensuite, la créativité lexicale [...] répondre à des besoins expressifs momentanés autant que viser à l'enrichissement durable de la mémoire lexicale.

Pour résumer Lüdi (1994 :2) une situation de *détresse verbale* justifie que les locuteurs non natifs fassent appel à des *formulations approximatives* (Pottier 1992) pour mettre en signes son vouloir dire. L'énonciateur dispose pour cela des *dénominations médiates* pour surmonter ces obstacles lexicaux. Les dénominations médiates sont entre autres une « formulation provisoire par extension de sens et le bricolage lexical », (Lüdi 1994 :4).

Le sens de *connaitre* est étendu provisoirement afin de *bricoler la locution verbale* visée, *chercher à savoir*. Suivant les éclairages de Lüdi (1994), on explique que *connaitre* est utilisé pour suppléer *savoir* dans le schème inspiré de Picoche (1982) : < A2, A1 *en sait quelque chose*>. Pour ce sous-domaine sémantique de la connaissance, le procès conceptualisé est « Avoir des connaissances de simples faits ».

<Connaitre quelque chose substitut> de <en savoir quelque chose>

Lorsqu'on a une connaissance partielle d'un certain événement, le locuteur prend en charge son discours par le verbe modal *savoir*. L'évènement mis en mot au moyen du verbe *savoir* est souvent repris par le pronom « en ». Picoche 1982 à ce sujet propose l'argumentaire ci-après :

D'A2, A1 ¶ en sait quelque chose.

Ou bien ¶ il n'en sait rien. D'une situation A2, A1 peut savoir partiellement certains faits, repris par le pronom en. Sais-tu ce que Marc a fait hier? - Je sais seulement qu'il est sorti à trois heures; je n'en sais pas davantage. - Tu ne sais pas où il est allé? - Non, je n'en sais rien.

En L2, l'équivalence de : *je n'en sais rien* proposé par Picoche dans ses explications est *je ne connais rien* comme le matérialise la réplique qui suit :

(6a.)

SP01: <ma cotard* ferme ta bouche tu ne *connais* rien !

*copine

SP01: <ma cotard ferme ta bouche tu *n'en sais rien* !

En référence à Picoche (1982) et au LVF (1997), *savoir quelque chose* équivaut à l'approximation (Lüdi 1994) *connaître* :

EF1: c'est ça mon gars toi tu *connais*

Au final, on peut formuler l'hypothèse que les difficultés d'usage entre *savoir* et *connaître* s'expliquent en partie, comparativement à l'anglais. Pour cette langue, le verbe *know* correspond aux deux verbes français: *savoir* et *connaître*. Afin d'exprimer un même concept, le français propose deux prédicats dont la construction est de plus différente. Leur synonymie apparente et leurs propriétés conceptuelles similaires amènent les apprenants à les confondre. L'analyse des verbes de cognition continue par l'exposition des autres sous-domaines sémantiques. Ce domaine est celui qu'implique *croire* et *penser*.

Les verbes de croyance

Les verbes de croyance sont un sous-domaine des verbes de cognition. Ces verbes ne renvoient pas tant à une connaissance qu'à un jugement de vérité. Les verbes les plus représentatifs de ce sous-

domaine sont *penser, croire, supposer*. La linguistique générale les étiquette diversement. L'une des dénominations les plus régulières est celle de « verbe d'opinion ».

On s'interroge sur le caractère approprié de cette désignation. En effet, les usages que les apprenants font de *croire* et de *penser* ne réfèrent pas exclusivement à une prise de position. Ils s'en servent généralement pour tenir pour certain un évènement ou pour ne véhiculer aucun présupposé dans leurs énoncés. Voilà pourquoi nous avons retenu comme *verbes de croyance* tous les verbes qui décrivaient l'état de connaissance du sujet et qui s'apparentent par-là aux verbes cognitifs. Robert Martin (1988 :549) éclaire le lecteur sur le rôle de ces verbes. Selon lui, en effet,

à l'opposition connaissance/Jugement s'en ajoute une autre, plus subtile mais non moins importante. *Croire* et *penser* ont en commun de décrire des univers de croyance. Plus précisément, ils créent l'un et l'autre des contextes obliques : en dehors de la première personne de l'indicatif présent, la substitution des identiques ne garantit pas l'invariance de la valeur de vérité dans la proposition qui figure dans le champ.

Nous avons regroupé ces verbes sous des propriétés syntaxico-énonciatives communes. Par exemple, ils admettent des complétives, ce qui amène à les appeler verbes *d'attitudes propositionnelle*. Nous avons été guidé par de nombreuses études comme celle Bassano et al. (1983) qui les rassemblent et les analysent comme verbe non-factif. De là, cette liste représentant le sous-domaine dans notre

corpus :

Rang	verbes	Occ.totale	4 ^{ème} /3 ^{ème}	6 ^{ème} /5 ^{ème}
1	Penser	31	30	1
2	Croire	18	16	2
3	Concevoir	4	2	2
4	Imaginer	4	4	0
5	Supposer	1	1	0

Tableau:[9.6]: Les verbes de croyance

Les verbes de croyance de notre corpus sont constitués de cinq items différents. Ensemble, ils forment 58 occurrences. *Penser* est le verbe le plus représentatif de ce domaine pour notre corpus. Il est suivi de *croire*. La différence de fréquence entre les deux verbes est grande, même si *croire* apparaît 2 fois dans le cycle d'observation. Ce détail de fréquence est révélateur de l'un des rôles de *penser* qui sera développé plus bas. Pour l'instant, on peut souligner que *penser* a été abondamment utilisé dans les discussions de groupe.

Les intervenants ont introduit leurs arguments par: « je pense que» et rarement par « je crois que ». Les discussions de groupes ont été un exercice prisé des adolescents et craint des pré-adolescents. Ces deux verbes mis à part, aucun verbe de croyance n'atteint cinq occurrences. Pourtant, la population enquêtée est la même que celle chez qui nous avons obtenu les occurrences de *croire* et *penser*.

Tout laisse donc à penser que les deux verbes les plus fréquents de ce sous-domaine, ont des allures de verbes de base. Notre attention se portera en premier sur le rôle du verbe *penser*, puis suivra celui du verbe *croire*.

Penser

Après observation des productions langagières des apprenants et conformément au français central, *penser* à un sens large et un sens restreint. Ces identités expliquent sa haute fréquence. En effet, le sens générique de *penser* réfère vaguement à un certain état mental. Celui dont le contenu représente un certain état de chose. Dans ce contexte, il est équivalent à *croire*, *juger*, *supposer*, *imaginer*, etc. Cette explication justifie en partie sa fréquence, elle sera agrémentée d'occurrences auxquelles seront appliqués des tests substitution. Le sens étroit, voire spécifique de *penser* définit un acte réfléchi, conscient et délibéré dans lequel le sujet s'engage volontairement. C'est avec cette identité que s'engage la découverte de ses emplois dans les discours des apprenants.

Le verbe de plein exercice penser

Le sens de *penser* est spécifique lorsqu'il est construit avec la préposition « à ». Le complément régi par le prédicat renvoie à un référent vers lequel la pensée se dirige. La cible peut être une « direction » ou une «localisation». Ces énoncés sont les moins nombreuse du corpus. Nous en avons récolté 4 que nous présentons :

(7a.)

MAR: ce jour-là j'étais vraiment triste parce que je *pensais* à (...).

MAR: je *pensais* à des choses +//.

7b.SOR: bon je *pense* au jour j'étais à Kribi.

7c.EF3: +< vous ne pensez pas aux

Penser est orthonyme dans ces énoncés. Il ne peut être l'équivalent de *croire*. Les énonciateurs ne donnent pas leur opinion sur un quelconque évènement. Ils appliquent leur attention ou leur esprit à une entité. *Penser* y est réellement un verbe descriptif. Conceptuellement, il désigne le contenu mental

ou le mouvement de la pensée vers des localisations que nous avons désignées comme des entités: des choses, au jour.

François (2003 :129), qui a étudié ces constructions, déclare que *penser* « est un verbe fondamentalement transitif indirect qui a développé au cours du 20^{ème} siècle des emplois transitifs (à syntagme nominal, ex *penser la révolution*) ». On est donc assuré de son sens de verbe de plein exercice. Cette même référence indique que « le sens fondamental » de *penser* est réalisé lorsqu'il est transitif direct. La seule occurrence tirée du corpus est d'ailleurs similaire à la 9^{ème} sous entrée de *penser* dans LVF (1997) : « On p~ du mal de P. »

7 d.EF2: pourquoi tu *penses* seulement du mal <des> [/] des jeunes filles noires ?

Dans cette occurrence aussi, les sens de *croire* et de *penser* ne se recoupent pas, on peut le vérifier :

7 d'.*EF2: pourquoi tu *crois* seulement du mal des jeunes filles noires ?

Cette incompatibilité entre les deux verbes et le peu d'énoncés bâti sur ce modèle attestent de la spécificité du sens de *penser*. On sait que, plus le sens du verbe est précis, moins les apprenants de L2 y ont recours. Il est vrai que pour le LVF (1997), « On p~ du mal de P. » signifie analytiquement : « avoir telle opinion de ». La sélection de *penser* dans la mémoire lexicale participe par conséquent à l'expression d'une « opinion » tacite tout comme l'énoncé ci-après :

7 e.TAT: +" ce que tu *penses* ce n'est pas la vérité.

La littérature psycholinguistique, pragmatique, énonciative et grammaticale accorde unanimement le statut de verbe plein à *penser* dans cette distribution. Par exemple, Apothéoz (2003 :244) après ces occurrences,

(4) ce que je pense, c'est que vous êtes déjà partis

(5) ce que je pensais, c'est que c'était tacite et que de toute façon ça marchait,

tire les conclusions ci-après:

Ces manipulations font apparaître deux phénomènes conjoints : d'une part, que dans (5) il est question de « pensée), tandis que dans (4) le verbe penser subit une modification de son sens: il ne sert pas à décrire un état cognitif mais à modaliser le contenu de la proposition complétive

Blanche Benveniste (1989:66) est plus précise et conditionne la plénitude du sens de *penser* et de *croire* à la construction avec la première personne. Elle déclare :

Un verbe comme « je crois bien », dans son emploi de recteur faible, est bloqué sur la personne « je ». « Je crois bien qu'il pleut » n'a pas pour équivalent : « tu crois bien qu'il pleut », ni « il croit bien qu'il pleut ». « Croire » est ici restreint à la fois dans sa modalité assertive, dans sa personne et dans son pouvoir rectionnel.

On va donc conclure que la valeur modale de *penser*, marquée par la modification de son sens, est une conséquence de la perte de ses capacités rectionnelles. La corrélation entre observation syntaxique et manifestation sémantique implique que l'affaiblissement du sens de *penser* rend favorable son sur-emploi, du fait de sa polyvalence. Nous insistons sur la notion de polyvalence dans le sens où *penser*, en plus d'être un verbe prédicatif, i.e. descriptif, est un verbe modal. Cette dernière fonction est sa forme la plus fréquente dans les lectures des apprenants. C'est également la plus complexe au vu de l'amalgame qu'elle entretient avec le verbe *croire*. Une rubrique entière lui est consacrée.

Sous-domaines du verbe penser

Penser peut avoir deux rôles différents. Il peut exprimer un état cognitif. Dans ce cas, il est prédicatif. Il peut aussi modaliser une proposition complétive. Pour cet emploi, il est non descriptif et son sens est ambigu. Nous avons découvert dans le corpus un statut intermédiaire : celui dans lequel ce verbe de cognition permet de localiser « un contenu de pensée » par rapport à un sujet, puis de le rapporter dans une complétive. Ce statut syntaxico-énonciatif est proche de celui de *dire*. Voilà pourquoi nous l'étudions comme un verbe introducteur de « pensée rapportée ».

Emploi semi-modal de penser

Nous avons observé une asymétrie entre l'emploi descriptif de *penser* et son emploi non-descriptif à la première personne du présent. Avec la troisième personne, *penser* introduit un discours rapporté comme ceux-ci-après :

8a.BLA: il passait le temps à insulter Obama n'importe comment mais quand moi je parlais dire à ma camarade elle *pensait* que ce n'était pas vrai.

8b.MEL: tout ce que je disais elle *pensait* que je sais pas que c'était de la jalousie.

La mise en mots de *penser* dans ces énoncés est illustrative du rôle des verbes de base dans les lectures des apprenants. Ces *verbes à tout à faire* peuvent recevoir plusieurs interprétations sémantiques alors même que les interlocuteurs communiquent grâce au *travail lexical* effectué en amont. Pour ces situations de discours, Lüdi (1994 :4) précise que

Nous avons parlé de *travail lexical*, défini comme la mise en œuvre de schémas interactifs portant sur une ou plusieurs composantes de l'information (mutuellement) manifeste et visant son intégration-au-delà de l'environnement cognitif mutuel des interlocuteurs-dans leur mémoire lexicale respective.

Le sens large de *penser* fait de lui un substitut possible de : *croire*, de *répondre*, *prétendre*, *estimer*, etc. si on s'intéresse au voisinage de *penser* dans ces énoncés, on observe qu'il suit des verbes de communication verbale à l'instar de *dire* ou même *insulter*. Cette appartenance à un même macro-processus peut conférer à *penser* le sens pragmatique de *répondre*. Exemple :

8a'.BLA: Je le disais à ma camarade elle *répondait* que ce n'était pas vrai

8b'.MEL: tout ce que je disais, elle (*prétendait*), (*répondait*) que je sais que c'est de la jalousie

Le caractère générique de *penser* laisse donc libre cours à maintes interprétations, mais résout les problèmes de communication des locuteurs qui, parfois, hésitent entre *croire* et *penser* comme dans le matériau qui suit :

9a.LOR: Jessica (.) <qui cr (oyait) > [///] qui *pensait* que son professeur (n') entendait pas (.) elle a dit +"

Cet énoncé de LOR est la confirmation que *penser* et *croire* peuvent assumer le même rôle dans leurs discours d'apprenants. Nous allons conclure l'exposition des occurrences de *penser* par la description de son sens modal.

Emplois modaux de penser

Le verbe *penser* a été abondamment sollicité dans les discussions de groupe. A chaque fois, les apprenants ont introduit leur propos par « je pense que ». Voici un aperçu de leurs énoncés :

10a.LOR: je *pense* que la femme doit être soumise à son mari

10b.MEL: je ne *pense* pas que la femme doit toujours être soumise à son mari

10c.CLE: je *pense* que c'est l'homme qui est au-dessus de tout à la tête de tout à la maison

10d.ALX: je *pense* que le corps a aussi ses besoins.

Ces énoncés, communs à tout locuteur du français, présentent des variantes du type [11]:

11a.EF4: moi *je pense que* <un > [/] <le mariage> [/] un mariage ne peut pas durer

11b.ESA: moi *je pense que* ça dépend de l'élève avec qui le professeur sort.

11c.INE: moi *je pense que* dans certaines circonstances la femme doit être soumise à son mari

11d.BLA: moi *je pense que* la femme ne doit pas être soumise <dans> [/] dans tous les circonstances.

Sans doute, *moi je pense que* fonctionne comme un marqueur discursif dans les lectures des apprenants. Sur les 15 occurrences de « je pense que », 07 sont bâties sur le modèle de « moi je pense que ». On ne note aucune forme différente de cette structure, i.e. il n'existe pas dans le corpus de « (moi je pensais que), (moi je ne pense pas que) ou (toi tu penses que) ». En revanche, la conjonction est souvent omise pour « je pense que » comme en [12]

12a.EF3: je *pense* (.) c'est parce qu'elles veulent quand ils meurent (.) elles prennent l'héritage

Au final, la fréquence de *penser* est justifiée par plusieurs faits. Les élèves exploitent son caractère générique afin de balayer un vaste domaine sémantique composé de : *croire, juger, supposer, estimer, répondre*, etc.

Croire

Croire est mis en discours avec les mêmes caractéristiques syntaxico-énonciatifs que *penser*. Cette similitude conforte l'option de les classer dans un même sous-domaine. Comme *penser*, *croire* a un sens plein pour lequel les apprenants le sollicitent, et un sens générique qui leur permet de pallier l'absence des prédicats spécifiques. Le sens plein de *penser* et son apport dans les lectures des apprenants constituent le propos des prochaines analyses.

Le verbe de plein exercice croire

Croire est prédicatif avec un complément d'objet indirect. Il décrit la croyance ou la non-croyance portée sur le contenu des paroles de l'interlocuteur. Seules deux occurrences obtenues auprès d'une même locutrice expriment ce procès dans le corpus. CHI restitue un récit su de presque tous les collégiens de la ville de Yaoundé : le conte de « la femme cupide ». La tâche langagière à laquelle l'adolescente de 4^{ème} se prête l'amène à construire ces 2 énoncés qui fondent notre analyse :

(13a.)

CHI: puis le roi n'a donc pas *cru* <: a> [/] à l'histoire de la vieille femme.

CHI: après donc sa femme ne *croyait* pas à ça

En [13a], le roi est incrédule à l'histoire de la vieille femme. <Croire quelqu'un>, <croire une histoire>, <croire en/ à X >, marquent le caractère prédicatif de *croire*. Ce verbe y signifie : « accorder sa confiance en quelque chose ou à une chose ». Le LVF(1997) précise qu'avec la préposition « à » *croire* signifie : « admettre l'existence ». Au niveau conceptuel, *croire* est descriptif. Il représente l'adhésion à une pensée ou l'adhésion de l'esprit à ses contenus de pensées. Linguistiquement, il régit des compléments.

Par exemple, à l'histoire, à ça, le roi, sa femme sont des instances de verbe *croire*. Le sens de ce verbe de cognition est donc précis, il est un orthonyme dans les énoncés de CHI. Ramené à l'évaluation du développement du lexique des procès, on note que ces usages de *croire* sont peu fréquents.

Les apprenants lui préfèrent des constructions dans lesquelles il est générique et pour lesquelles l'interlocuteur peut lui accorder des interprétations différentes. Les paragraphes suivants sont consacrés aux emplois de *croire* avec cette identité.

Emplois modaux de croire

Nous regroupons sous l'étiquette de verbe modal tous les emplois de *croire* avec lesquels les apprenants privilégient une valeur sans en garantir la validité. Les emplois de cette nature sont les plus nombreux et les plus approximatifs du lexème étudié. Le sens de *croire* y est générique et peut être concurrencé par *penser* ou *supposer*. Contrairement à *penser*, le locuteur est plus proche de son énoncé lorsqu'il utilise *croire*. Par exemple, dans le dialogue ci-après, PAT ne garantit pas la validité de l'identification de Stéphane en se servant du verbe *croire*. BRI, son interlocuteur réagit et lève toute équivoque sur l'identité du personnage:

(14a.)

PAT: je *crois* que c'est chez Stéphane.

BRI: pas que tu *crois* c'est chez Stéphane

Croire, marque en principe la discordance, i.e. une dissociation entre le sujet de l'énoncé et l'énonciateur. Dans ces situations discursives, *penser* n'est pas toujours le verbe approprié. Mais les

apprenants utilisent indifféremment les 2 verbes. On peut comparer les énoncés suivants pour s'en prouver :

14b.SUZ: moi je *pensais* que [il est venait résider dans le quartier] pour être un peu plus proche de moi.

14c.NAT: quand on a suivi notre mère pleurer nous on *croyait* que [peut-être c'était une mauvaise nouvelle].

Dans ces deux énoncés, *croire* et *penser* sont utilisés à l'imparfait de l'indicatif pour remettre en cause des événements décrits par des prédicats de la complétive. Pour les apprenants, les 2 verbes sont donc des synonymes. Pourtant, il est plus commun de remettre en cause des événements dans le français central avec le verbe *croire*. Le prédicat y est souvent décliné à l'imparfait de l'indicatif. Ce type d'emplois est répertorié dans les lectures des apprenants et participe à justifier et à comprendre le rôle de *croire* dans leur lexique en développement. Voici ci-dessous des matériaux qui marquent une certaine régularité de *croire* chez les enquêtés:

14d.CHI: il le p sa voiture comme le chauffeur *croyait* que c'était lui qu'on devait come vendre il a le p sa voiture.

14 e. JUN: +, <mes parents> [//] un jour mes parents me *croyaient* à l'école

14f.SP3: +" la main ci là c'est ça que moi je cherche merde je *croyais* que

Par la flexion, tous les emplois de *croire* ci-dessus sont déclinés à l'imparfait de l'indicatif. Sémantiquement, *croire* exprime une idée de doute et se laisse naturellement gloser par *supposer*. Sur le plan pragmatique, *croire*, décliné à l'imparfait, permet de remettre en cause, un événement que l'on pensait vrai au moment de son déroulement et qui se révèle faux au moment de l'énonciation. *Croire* est en règle générale préféré à tout autre verbe dans ce type d'énoncé, même dans le français central. Des verbes comme, *s'imaginer*, *estimer*, *considérer*, *supposer*, auraient été plus précis. Mais ils auraient exigé une charge cognitive supplémentaire pour leur sélection dans la mémoire lexicale comparativement à *croire*.

On sait déjà qu'un petit groupe de verbes partage un sème commun avec *croire*. Ils sont présentés comme ses synonymes. Malgré cette proximité sémantique, ils sont plus précis que lui. C'est le cas de : *soupçonner*, *suspecter*, *pressentir*, etc. Leur mobilisation dans un énoncé exige de l'apprenant un arrangement syntactico-sémantique rigoureux. Ces précautions discursives sont visiblement moindres avec *croire*.

Par exemple, dans le trilogie ci-après, un téléphone volé sème l'animosité dans le quartier. PAT soupçonne Stéphane d'être l'auteur du vol. Il sélectionne dans son lexique mental le verbe *croire*. Ni *suspecter* ni *soupçonner* ne sont mobilisés. L'orientation pragmatique de la situation énonciative l'aurait suggéré au locuteur.

(15a.)

INV: et finalement toi tu crois que le téléphone est entre les mains de qui?

BRI: c'est Stéphane.

PAT: entre Stéphane moi je *crois* que c'est chez Stéphane.

BRI: pas que tu *crois* c'est chez Stéphane.

PAT: parce que quand celui-ci avoue déjà qu'il a pris le téléphone (.) c'est qu'il a donné ça chez Stéphane.

La sélection de *soupçonner* aurait imposé une structure plus rigoureuse sur le modèle envisagé suivant :

(15a')

PAT: entre Stéphane moi je *crois* que [c'est chez Stéphane]

PAT : Je *soupçonne* Stéphane de détenir le téléphone

Pour la même situation, ce même apprenant devrait distinguer entre *soupçonner*, *suspecter*, *présumer*, etc. Tous ces verbes à des nuances sémantiques près, s'utilisent pour exprimer l'idée qu'on « a des raisons de *croire* quelqu'un coupable d'un acte condamnable ». Rappelons que les échanges visent à identifier un suspect pour le téléphone volé. Cette situation linguistique commanderait donc les prédicats ci-après :

(15a'')

PAT : Je *crois que* Stéphane détient le téléphone

PAT : Je *soupçonne* Stéphane de détenir le téléphone

PAT : Je *suspecte* Stéphane de détenir le téléphone

PAT : Je *présume que* Stéphane détient le téléphone

Croire permet d'ignorer ces nuances de sens cognitivement trop coûteuses pour un adolescent. Ces verbes spécifiques imposent des contraintes sur le plan distributionnel lors de la formulation linguistique. La spontanéité de l'oral est aussi un motif de sélection du lexème le plus fréquent, celui au sens le plus générique et le plus large. De plus, le stock lexical des procès des adolescents étant en développement, on présume qu'ils ne détiennent pas le mot juste pour chaque type de conjecture.

Croire se présente donc comme le candidat idéal dans la lexicalisation des procès, si on souligne sa relative neutralité sémantique en situation de conflit. La fréquence de *croire* est enfin le justifié par sa faiblesse rectionnelle qui trahit une forme de grammaticalisation.

Dans le sous-corpus consacré à *croire*, un groupe d'occurrences est mis en évidence par son comportement syntaxique qui devrait justifier son sur-emploi. On y observe que *croire* est construit sans conjonction, on y remarque la récurrence de la première personne, on note surtout que l'ensemble est tantôt postposé ou inséré dans l'énoncé en incise. Lorsqu'on évoque la postposition, le phénomène porte sur des énoncés comme [16a]

(16a)

EF1: bon il y'a les cas il y'a les cas,

EF3: les cas rares *je ne crois pas*.

L'incise est observable en [16b]

16b.ESA: la seule personne qui peut gronder dans la maison là *je crois* c'est le c'est le parent de la fille.

Ces emplois de *croire* sont non descriptifs, ils ne visent pas non plus à décrire une activité ou un état psychologique. Ils apportent plutôt un commentaire sur l'énoncé dans lequel ils sont insérés. Tuchais (2012) pense que *croire* appartient à une catégorie de verbes appelée verbe *parenthétiques*. Pour lui, *croire* y est non prédicatif. Il est un adverbe de discours. L'auteur cite plusieurs linguistes dans un passage dont voici les extraits:

Urmson rapproche les verbes parenthétiques de ce que l'on appellera par la suite adverbes d'énonciation. Leur rôle est en effet de renseigner sur «the emotional significance, the logical relevance, and the reliability of our statements»(p. 484).

Il poursuit sa présentation en ces termes :

la capacité de certains prédicats à être postposés à leur complétive ou insérés dans celle-ci ayant ainsi été mise en lumière par Urmson (1952), ainsi que par l'article de Bolinger (1968) sur ce qu'il appelle «main phrase postposing», un grand nombre d'études ont tenté de rendre compte de ce phénomène dans le cadre de la grammaire générative. On peut citer entre autres Jackendoff (1972), qui propose de traiter les parenthétiques comme des adverbes de phrase (Jackendoff 1972, p. 94-100), Ross (1973), qui suggère une règle de «sentence-lifting», ou Lakoff (1974), qui les traite en termes de «syntacticamalgam»

Blanche-Benveniste (1989) fait comprendre le rôle de *croire* en français. Elle note pour ce verbe une rection faible et une tendance à l'effacement du «que» à l'oral. Elle conclut aussi que *croire* est un « adverbe prédicatif ». Avec elle, il peut être affirmé que SP3, un de nos enquêtés, sollicite *croire* non pas en tant que prédicat mais comme un adverbe :

16c. SP3: +, je crois c'est vingt

Dans ce rôle d'adverbe, *croire* s'emploie seul en réponse à une interrogation totale. Cette construction en [Je V] qui asserte le caractère non prédicatif de *croire* est équivalent à l'adverbe « oui » :

(16c.)

INV: merci tu en as une là toi?

BRO: <yyy je crois> [<].

La perte du pouvoir rectionnel de *croire* et sa sublimation sémantique en font au final un adverbe ou un « mot fonctionnel ». Klein (1989 : 33) à qui nous empruntons la dichotomie « mot fonctionnel » et « mots lexicaux » avance que les mots fonctionnels comme les adverbes sont fréquents et s'acquièrent souvent en premier. Malgré le rôle clef de *penser* dans ce sous-domaine, on constate que *croire* s'impose aussi comme un verbe sur lequel les apprenants s'appuient. Cette omniprésence de *croire* et de *penser* justifie le peu d'occurrences que l'on a obtenu de *supposer* et *d'imaginer*.

Imaginer

Les emplois d'*imaginer* vérifient l'hypothèse de la compensation d'un stock lexical limité au moyen de la flexibilité sémantique d'un verbe générique. Par un processus d'analogie inter-domaines, les apprenants désignent des procès à partir de verbes au sens large, en l'absence d'une solution orthonymique. *Voir*, verbe de perception et *penser*, verbe de cognition, concurrencent *imaginer* qui n'enregistre que 04 occurrences dans l'ensemble du corpus.

Les deux lexèmes ont un sens abstrait et il suppléent *imaginer* dont le sens est spécifique. Pour aboutir à cette conclusion, on a observé les cadres de rôles des verbes concernés, on a interrogé leur valeur aspecto-temporelle et la situation pragmatique de leur conceptualisation. Comparons par exemple [17a] et [17b]:

17a.CHI: mais quand tu es-là *pense* (.) que oui c'est +//.

17b.PEG: je ne suis même pas d'accord avec toi *imagine* que c'est ton père qui trompe ta mère ça ne va pas te plaire.

Du point de vue aspectuel, *penser* et *imaginer* sont des verbes d'activité. Dans les deux énoncés, ces deux prédicats décrivent une activité de l'esprit en cours. Du point de vue diathésique, le N₀ de ces deux prédicats réalisent une action intellectuelle, suite à une requête de l'interlocuteur. L'usage de l'impératif, décliné à la 2^{ème} personne, confirme cette analyse. La valeur pragmatique de *penser* et *d'imaginer* présuppose la vérité ou la fausseté d'un événement exprimé après la conjonction [que]. Au final, les prédicats ont une valeur hypothétique, ce sont des verbes contrefactifs comme l'attestent les manipulations ci-après :

CHI, l'énonciateur, demande au N₀ tu: d'<envisager/supposer> le N₁ que oui.

PEG, l'énonciateur, demande au N₀ toi : d'<envisager/supposer> le N₁que ton père trompe ta mère.

La saisie *d'imaginer* dans les lectures d'apprenants est liée à l'aspect, au temps et à sa diathèse. Ces paramètres nous aident à déduire que le lexème représente linguistiquement une perception imaginaire ce qu'illustre [18]

18a.EYA: attends *imaginons* nous que le professeur peut-être il est marié

18b.SP01: <c'est les professeurs> [/] c'est les élèves qui les cherchent mais *imaginez* où cette élève est souvent assis?

Avec le changement de temps et de diathèse, le sens d'*imaginer* semble également évoluer. Il décrit une représentation hypothétique révolue. Avec le sens de *penser* qui est élargi, les deux verbes sont contextuellement équivalents :

18c PAT: pourtant moi j'avais confiance en lui je *ne pensais même pas* qu'il pouvait me faire un <truc comme ça> [>].

18d.SUZ: elle t'a fait les enfants <que tu ne> [/] tu ne *t'imaginais même pas* avoir donc quand tu rentres si tu as bu si il y a à manger tu manges tu vas dormir.

Penser et *imaginer* représentent une perception imaginaire rétrospective. C'est une situation révolue. L'imparfait de l'indicatif, la négation et la présence des marqueurs comme «même» participent à rendre saillant le sème commun aux deux verbes. Le sens *d'imaginer* et de *penser* dans ces arrangements discursifs amène dans l'esprit de l'interlocuteur celui *d'envisager*.

Imaginer est également proche sémantiquement du verbe générique *voir*. Comme avec *penser*, la négation participe de cette proximité. Les apprenants recourent à ces tournures afin limiter le plus possible le recours aux verbes spécifiques et utiliser le plus possible des verbes généraux. Cette observation ne postule pas un évitement des prédicats au sens précis. A ce sujet, Willems *et al.* (2000 : 11) définissent les conditions pour lesquels *voir* et *imaginer* sont synonymes. Ils signalent que le fait est rare dans les termes ci-dessous :

Plus rare encore sont les exemples où *voir* exprime un fait ou un évènement fictif que le sujet envisage et sur l'éventualité duquel il se prononce. Cet emploi peut être glosé par *imaginer* ou *envisager*. *Voir* est presque toujours employé dans le sens négatif, accompagné d'une négation ou de *mal* et suivi du subjonctif.

Dans une discussion de groupe, les participants se prononcent sur l'idée d'entretenir une relation amoureuse entre camarades. Pour ESA, ce type d'amitié n'est envisageable qu'à condition de respecter la liberté de chacun. « Ne vois pas » peut être glosé par *envisager* ou *imaginer* dans les conditions évoquées par Willems *et al.* (2000: 11):

18 e.ESA : pour <moi je ne> [/] je *ne vois pas* le fait de pas avoir les relations à l'école à moins que ça ne soit sérieux et de respecter chacun chez soi.

Dans une visée communicative dans laquelle l'apprenant de L2 aurait besoin de représenter linguistiquement un état de sa connaissance mêlé de doute, i.e. une action intellectuelle par laquelle il marque l'incertitude ou l'imaginaire, il opterait plus facilement pour *penser*, entendu qu'il dispose déjà dans son stock de procès de : *envisager*, *imaginer* ou *supposer*. Ces trois verbes ont un sens proche et seule une connaissance subtile de la langue peut amener à leur convocation facile de la mémoire lexicale. Projetons-nous sur les difficultés auxquelles peut être confronté l'apprenant du lexique des verbes et sur les avantages que lui offre le verbe *penser* en observant le tableau [9.7]

Envisager le problème	* supposer le problème	Penser le problème
Supposer que Paul est compétent	*Envisager que Paul est compétent	Penser que Paul est compétent
Imaginer sa vie future	*Supposer sa vie future	Penser sa vie future

Tableau: [9.7] : Le rôle du verbe générique *penser* en L2

Malgré leur synonymie apparente, le sens de ces prédicats est si précis que le procès qu'ils désignent linguistiquement ne peut se réaliser qu'en fonction des cadres de rôle qui leur sont associés. *Penser* quant à lui fait sens quelle que soit sa configuration actancielle. Il réalise à lui tout seul, le sens de ces quatre prédicats. Les apprenants peuvent donc se référer à son usage sans prise de risque, même si certains effets de sens sont jugés littéraires. C'est le cas de François (2003 :130) qui déclare que l'emploi transitif de *penser* est privilégié dans les essais et les textes scientifiques et parfois dans les belleslettres.

Il existe néanmoins des emplois de verbes de cognition en dehors de *penser*. En effet, 1 occurrence du verbe *supposer* a été collectée dans le corpus. On l'analysera dans l'idée de comprendre le rôle qu'elle assume dans le discours d'apprenant de L2.

Supposer

Avec les travaux de Benveniste (1966), Martin (1988), Blanche-Benveniste (1989) et Willems & Blanche-Benveniste (2010), la tendance est à expliquer que «il pense que» ou «il croit» sont compatibles avec *supposer*. Pour eux, «en dehors de la première personne, *penser* n'est qu'un indicateur de subjectivité et échappe à la permanence du sens». Ainsi, poursuivent-ils (*il croit que le temps va changer*) ou à un autre temps (*je croyais que le temps allait changer*), le même verbe ne peut pas être interprété comme mitigeant l'assertion *P* » il évoque donc une activité constructrice supposée qui se situe au-delà du simple constat. Peut-être que ces analyses syntaxico-énonciatives peuvent expliquer la sous-représentation du verbe *supposer* employé comme un verbe de communication en [19a]

19a.BLA: arrivée donc xxx j'ai *supposé* que +"/.

BLA: +" comment est-ce que notre amitié <peut se > [/] peut se gâter à cause d'un garçon que nous on ne considère même pas?

L'occurrence ci-dessus est la seule du verbe *supposer* dans le corpus. C'est un verbe spécifique. Comparativement à *croire* et *penser*, le sens de *supposer* est précis. Les deux premiers grâce à leur sens général, peuvent être employés par les apprenants pour référer à des suppositions. Des exemples allant dans ce sens ont déjà été abordés. Il est tout aussi possible que la jeunesse des locuteurs ne soit pas compatible avec ce type d'activité formelle. Mais, en 3^{ème}, les opérations mentales auxquelles procèdent les apprenants sont encore plus denses. Il est donc probable que penser et croire aient suppléé *supposer*.

Les verbes d'apprentissage

Les verbes d'apprentissage sont des verbes qui dénotent l'accès à un cognitif nouveau. Ce petit groupe est à la limite entre les verbes de cognition et les verbes de perception. Leur valeur sémantique est proche de celle du verbe *regarder*. Si on insiste sur leur possible appartenance à la famille sémantique des verbes de perception, on note qu'ils tranchent avec les autres verbes. En effet, ils décrivent une perception momentanée. Leur valeur aspectuelle est donc différente du verbe de base *voir*. Willems et al. (2000:19) sont confrontés au même souci de catégorisation et procèdent au test ci-après:

(33) j'ai *vu* l'avion pendant au moins une heure,

(35)? On a *découvert* l'avion pendant au moins une heure,

(37)? J'ai *remarqué* l'avion pendant au moins une heure.

Découvrir et *remarquer* ne sont donc pas des verbes de perception ordinaires. Contrairement à *croire*, *penser*, *supposer* et *savoir*, ils ne sont pas modaux et ne marquent pas d'hypothèse. En revanche, ils sont construits avec des complétives comme eux, à l'exclusion d'*étudier* et de *résoudre*. Alors que le sous-domaine des verbes de croyance était composé de 5 items différents, celui des verbes d'apprentissage est formé de 6 verbes distincts. Cette différence, certes légère, est significative. Elle est révélatrice de l'input auquel sont soumis les apprenants au quotidien.

Les verbes d'activités tels que : *apprendre*, *découvrir*, *étudier*, *identifier*, *analyser*, etc. sont utilisés par les enseignants pour formuler des résultats d'apprentissage. Ils les communiquent aux apprenants comme indicateurs de performances à réaliser. Si effectivement l'exposition à l'input participe de l'enrichissement du lexique des apprenants, celui des verbes d'apprentissages auraient dû être plus diversifié, plus dense et les prédicats de ce domaine devraient faire l'objet de constructions orthonymiques. Soulignons que les 6 items du sous-domaine d'apprentissage ont permis d'obtenir 24 occurrences. Pour ce sous-corpus, nous pensons au départ que la polysémie du verbe *apprendre* et son apparente synonymie avec *étudier* favoriseront sa forte fréquence et amèneront les apprenants à utiliser indistinctement les deux lexèmes. A partir du tableau [9.8] on vérifiera si *apprendre* est le lexème de référence pour les verbes d'apprentissages chez nos collégiens

Rang	Verbes	Occ.totale	4 ^{ème} /3 ^{ème}	6 ^{ème} /5 ^{ème}
1	Découvrir	7	6	1
2	Apprendre	6	5	1
3	Etudier	4	4	0
4	Remarquer	4	4	0
5	Résoudre	2	2	0
6	Bosser	1		

Tableau : [9.8]: Les verbes d'apprentissages

A l'observation de ce tableau, *découvrir* est le verbe le plus utilisé par les apprenants dans le sous-domaine de l'apprentissage. On étudiera ce verbe de plus près, afin de comprendre les conditions de sa sélection dans la mémoire lexicale des adolescents et des pré-adolescents.

Découvrir

Découvrir n'est fréquent que par le thème du débat : « comment réagirez-vous si vous *découvrez que* l'un de vos parents en trompe un autre ». Les locuteurs étant pubères, ce genre de sujet permet à chacun d'avoir un avis, dynamise les échanges et libère la parole de l'enquêté qui n'a plus de contrôle sur le choix de verbes et donc rend favorable la mise en mots des verbes de base.

On observera que tous les énoncés ci-après proviennent de l'enregistrement [D3V-groupe]. Ce sont des productions langagières toutes obtenues d'élèves de 3^{ème} lors d'un même débat. On examinera également ces productions en soulignant que presque toutes commencent par : *si je découvre que* :

20a.NAT: *si je découvre que* mon père trompe ma mère <je ne> [/]

20b.PEG: <*si je découvre que*> [/] *si je découvre que* ma mère trompe mon père avec une autre femme moi je vais trahir.

20c.ESS: *si moi je découvre* quelque chose comme ça là je vais gêner d'abord avant que ma mère même va venir arranger.

20d .ESS: s'il te plaît <si tu> [/] *si tu découvres* <*que* ton pa(pa)> [/] ton papa trompe ta maman tu vas rester tranquille.

20 e .MAG: il ne faudrait pas dire cela puisque c'est ta maman qui devait *découvrir* et parler et comme tu étais déjà heu presque *calomnidier.

*calomnier

Après observation des occurrences, on conclut que la fréquence relativement élevée de *découvrir* dans ce sous-groupe de verbes est due à la reprise d'une partie de l'énoncé que constitue le sujet. La distribution de ce prédicat est la même dans chaque occurrence et son sens est le même dans chaque énoncé. Lorsqu'on observe les emplois de *découvrir* dans un autre groupe et dans un autre cycle, on se rend compte que les pré-adolescents utilisent *découvrir* uniquement dans des récits. Mais cette fois, les différences distributionnelles entraînent la polysémie de ce lexème. Les deux apprenantes ne conceptualisent donc pas le même procès.

21a.TAT: lorsque cette sorcière *découvrit* ça elle kidnappa cette fille et l'emmena dans une tour

21b.CHI: les cinq femmes qui étaient méchantes ont *découvert* que (.) la onzième femme du roi était un garçon

(Découvrir +N₁) i.e. *découvrir* ça décrit un acte de perception visuelle. Vérifions-le

(21c.)

TAT: lorsque cette sorcière *découvrit* ça elle kidnappa cette fille.

TAT: lorsque cette sorcière *vit* ça elle kidnappa cette fille.

Le sens de *découvrir* est différent lorsqu'il est construit avec une complétive. Le procès représenté linguistiquement est celui d'un verbe de cognition. Eprouvons cette déclaration :

21b.CHI: les cinq femmes qui étaient méchantes ont *découvert* que (.) la onzième femme du roi était un garçon

21b'CHI: les cinq femmes qui étaient méchantes ont *observé /noté* que (.) la onzième femme du roi était un garçon

21a'?TAT: lorsque cette sorcière *observa* ça elle kidnappa cette fille.

Pour rappel, François (2012 :2), citant Willems, explique que,

en réalité, le verbe observer semble combiner les sémantismes de regarder et de voir. La perception se déroule en deux mouvements : une perception physique minutieuse et cumulative (une façon de regarder) menant à une perception mentale déductive et synthétique (une façon de voir). » (p.471)

Remarquer est présent dans le corpus avec le même nombre d'occurrences que *découvrir*. Comme lui, il est utilisé comme un verbe de perception et comme un verbe de cognition. Ces emplois vont être étudiés dans une rubrique qui lui est consacrée.

Remarquer

Le LVF (1997) signale *remarquer* comme un verbe philosophique et psychologique. Mais, en [22a et b], *remarquer* est un verbe de perception.

(22a) CHI: sur le chemin donc elle a *remarqué* les galettes qui étaient accrochées sur un arbre.

CHI : elle a remarqué tout ça

22b. CHI: et <comme elle nous avait dé(j) a remarqué>[/] elle nous avait déjà *remarqué* aha@i c'est son problème.

Comme avec *découvrir*, la nature de l'entité représentée par le N₁ peut aider à déterminer le sens de *remarquer*. Galettes, nous sont des <objets concrets > l'acte de perception désignée linguistiquement par *remarquer* est un procès physiologique. En revanche, lorsque le N₁ de *remarquer* est un <objet abstrait>, on passe d'une perception < visuelle> à une perception < spirituelle>. *Remarquer* est mis en mots comme un verbe de cognition. Dans le dialogue des apprenants ci-après, ils soulignent le talent et la force d'une équipe de football. *Remarquer* est donc utilisé comme un verbe de cognition:

(22c.)

1SP3: ils <ont forts ils sont premiers de leur poule> [>].

SP2: <tout le monde a déjà à matam* ça> [<].

Remarquer*

Pour ces interlocuteurs, c'est la force qui fait l'objet d'une remarque. Notre intérêt pour les verbes mis en énoncés par nos enquêtés portera désormais sur *apprendre* et *étudier*. Ce sont deux verbes susceptibles d'apparaître dans les mêmes situations linguistiques.

Étudier et apprendre

Les verbes *apprendre* et *étudier* ont un sens assez proche. Le premier verbe est utilisé 6 fois et le second 4 fois. Si on exclut *découvrir*, *apprendre* est le plus fréquent des verbes d'apprentissages. Les élèves en font des synonymes comme en [23a]

23a.FLE: parce que quand tu es avec ton ami en classe cela te pousse et *apprendre* à *étudier* à évoluer et
(.) un peu ça.

Étudier est exclusivement utilisé dans le sens de : «mémoriser des connaissances». Ses emplois sont calqués sur le modèle de : «L'élève étudie ses leçons». C'est dans ce contexte qu'il est l'équivalent d'*apprendre*. Cependant il est instancié sans un N₁. Toutes les 4 occurrences d'*étudier* sont bâties sur ce modèle :

(23b).

EYA: donc elle ne va même pas faire des efforts pour *étudier* elle sait que +"/.

EYA: +" non elle est assurée à avoir la moyenne

ESA: si c'est que ils se respectent entre eux du coup quand il écrit <il> [/] <elle fait> [///] heu l'élève fait son cours elle part *étudier* elle n'a pas besoin de faire les choses derrière

23c.TAN: pour moi moi je suis contre pourquoi parce que le professeur ne doit pas sortir avec son élève.

23d.TAN: donc pour mieux *étudier*.

Tout ce discours d'apprenant, sollicitant le verbe *étudier*, peut-être comparé à celui qui va suivre. On y verra qu'*apprendre* assume la même fonction qu'*étudier*. Les deux verbes ont aussi la même distribution.

24a.CHI: chaque fois que elle elle demandait un petit truc même si tu es en train *d'apprendre* elle commence à parler moi ça m'énervait.

Il arrive qu'*apprendre* sous-catégorise un N₁ mais cette distribution lui confère le sens d'*étudier* une discipline :

24b.CHI: +" monsieur on est pas là pour venir (.) entendre l'histoire de Longuè Longuè nous ont veut *apprendre* à parler anglais.

Le verbe est parfois utilisé dans des formules là où l'agent est indéterminé. Il est dans cet arrangement, d'aspect accompli. Le pronom représente le motif de l'énonciation comme en [24c]:

24c.CHI: là ça va l'apprendre (...) finalement

Ça lui apprendra est le synonyme de *bien fait* ! Les deux formules ont une valeur axiologique négative. La victime représentée par l' tire les enseignements d'un événement. Il est logique que les emplois d'*apprendre* et d'*étudier* soient difficiles à démêler pour les non natifs de la langue française. Dans le contexte de l'enseignement, la situation pragmatique qui justifie la conceptualisation des procès analysés, *apprendre* N₁ (anglais, grammaire, etc.) et *étudier* N₁ (anglais, grammaire, etc.) sont des procès différents. Dans le premier cas, le sens d'*apprendre* est général. Il signifie : « découvrir des choses nouvelles ». En revanche, *étudier* implique une démarche plus structurée. Le LVF (1997) précise qu'il signifie : « mémoriser une leçon ».

A l'exception d'*apprendre*, *étudier* est concurrencer par le verbe *fréquenter*. En effet, il signifie aussi : « faire ses études ». Cette scène est représentée linguistiquement par *étudier* sous sa forme intransitive et suivie d'un locatif. Cela signifie que : « étudier dans une école » devient « fréquenter dans une école » :

25a.PET: je cherchais à voler certains enfants qu'on *fréquente* dans une même école.

(25b.) SER: Je *fréquente* à la fondation.

SER: dans mon ancien collègue où j'étais j'étais +//.

SER: on m'appelait le coureur de jupon puisque je sortais avec plusieurs filles à la fois.

Le sens *d'étudier* demeure même lorsque les jeunes construisent *fréquenter* absolument, i.e. sans régime :

25c. SP3: *fréquente* un peu

25d.SP3: *étudie* !/ instruit toi

En somme, *étudier* est présent dans les lectures d'apprenants. Il est partiellement utilisé avec le sens *d'apprendre*. Pour cette scène, le procès conceptualisé par l'énonciateur s'apparente à la glose : « mémoriser des connaissances ». Les cadres de rôles de *étudier* sont bricolés dans toutes les occurrences collectées. On y ignore ce qu'étudie l'agent. L'analyse des cadres rôles de ce prédicat indique que le N₁ est toujours sous-entendu ou mis en ellipse. Avec le sens de « faire ses études », *étudier* est délaissé au profit de *fréquenter*. « Fréquenter dans un collège » est donc préféré à « étudier dans un collège ». A l'inverse d'*étudier*, le sens *d'apprendre* est étendu à d'autres domaines sémantiques.

Voilà pourquoi il est plus fréquent que lui. *Apprendre* n'est pas uniquement utilisé dans le contexte de l'école. En effet, son sens s'éloigne de celui d'*étudier* et se rapproche de celui d'*informer*. *Apprendre* permet donc à l'apprenant de remplacer un verbe dont le sens est spécifique au domaine de la communication verbale. Sa substitution par *informer* est naturelle :

(26 a.)

CHI: ses parents lui ont dit qu'elles [//] qu'ils ont *appris* ce qui se passait.

CHI: ses parents lui ont dit qu'elles [//] qu'ils *étaient informés* de ce qui se passait.

En fonction de la diathèse du verbe *apprendre*, il est utilisé avec le sens *d'enseigner* ou d'acquérir un savoir.

26b.CHI: + " si ooh@i ton enfant est bandit il ne faut pas <que i(l)a(pprenne)> [/] qu'il *apprenne* (.) à mon enfant (.) à rentrer tard (.) dans la nuit.

« *Apprendre à* » et « *enseigner à* » sont contextuellement équivalents. La présence ou l'absence de la préposition entraîne la polysémie d'*apprendre*. Cette polysémie est un avantage pour l'apprentissage du lexique de procès. On observe que les 6 occurrences du verbe *apprendre* permettent à nos enquêtés de représenter linguistiquement 6 procès différents. Il signifie tour à tour : *étudier, s'informer, enseigner à et bien fait!*

Bien qu'*apprendre* et *résoudre* appartiennent à un même sous-domaine sémantique. Il n'existe pas dans le corpus d'occurrences pour lesquelles le sens de l'un est élargi vers celui de l'autre. *Résoudre* est-il utilisé dans le contexte de l'école comme *étudier* et *apprendre*? On va s'intéresser à ces emplois dans les lectures des apprenants.

Résoudre

La mobilisation de *résoudre* dans le discours des apprenants devrait être motivée par les thèmes des récits et ceux des discussions de groupe. La résolution du problème est une étape du schéma narratif. Les discussions de groupe portent sur des entités face à des difficultés ou des conflits. Ils cherchent à les résoudre. Malgré les possibilités de verbalisation des procès par le verbe *résoudre*, seules deux occurrences de ce lexème ont été répertoriées. La première occurrence de *résoudre* apparaît dans un contexte où deux copines, en conflit, décident de se retrouver et de s'expliquer, pour mettre fin à leur rancœur. Cette étape du récit est lexicalisée ainsi que suit par la narratrice:

27a.BLA: Suis partie chez elle pour qu'on parte *résoudre* ce problème.

Comme alternative à *résoudre*, le lexique du français propose *solutionner*. Le N₁ de *résoudre*, problème en [27a] est l'un de ses compléments classiques. Les locuteurs, natifs ou non natifs emploient habituellement *résoudre* dans cette distribution. *Solutionner* paraît trop précis pour ces deux catégories de locuteurs.

La seconde occurrence de *résoudre* est sollicité dans la même situation conceptuelle que la première. Un homme est suspecté de vol. Il est jeté en pâture à la foule qui veut se faire justice. La victime clame son innocence. La police intervient et le conduit au poste pour une enquête. Cette séquence du récit amène le narrateur à sélectionner le verbe *résoudre* pour signifier la clarification de la situation :

27b.BOR: bon après <on l'a> [/] <on l'a> [/] on l'a emmené au commissariat c'est là-bas qu'on est parti *résoudre* ça.

A l'exception des énoncés ci-dessus, il existe de nombreuses productions langagières dans lesquelles la résolution d'un problème est évoquée. Seulement, *résoudre* n'est pas le verbe sélectionné dans le lexique de l'apprenant pour instancier cet événement. Quelques hypothèses peuvent être avancées. La flexion de *résoudre* peut être un obstacle à sa mobilisation. D'ailleurs, les 2 occurrences de cet item sont à l'infinitif.

On sait que les verbes du 3^{ème} groupe comme : *sourdre, moudre, absoudre, résoudre* sont difficiles à conjuguer. La morphologie et le sens du verbe sont des facteurs qui participent du rythme de son acquisition. *Résoudre* peut être difficile à décliner. Cette difficulté est celle qu'explique Klein (1989 :60) lorsqu'il avance que « l'analyse que fait l'apprenant des données de langue cible n'est pas assez fine au départ pour fournir les flexions ». Après de nombreux autres développements, dans lesquels ils démontrent la difficulté fléchir les verbes à certains temps, il conclut ce que

Il est donc clair qu'il n'existe pas de voie directe permettant de découvrir la flexion verbale et son placement dans la phrase [...] sur la base de connaissances de la maternelle et des principes généraux tels que ceux nous avons évoqué au chapitre précédent. L'apprenant devra d'abord disposer de connaissances importantes en grammaire de la langue cible, concernant en particulier les caractéristiques flexionnelles des mots et leur appartenance à des classes grammaticales.

Klein (1989) souligne la place de la morphologie verbale dans le processus d'acquisition. Mais son étude porte en premier sur les locuteurs qui débutent leur apprentissage de la langue. Ceux que nous étudions le lexique sont au collège. Ils utilisent le français avant leur inscription à l'école. Malgré ce statut, il procède à des reformulations pour obtenir un sens proche du procès décrit par *résoudre*. Par exemple, un verbe opérateur est associé à un nom d'action en guise de solution au stock de lexique restreint. Ce procédé est illustré en [27c]

27c.CHI: il a *trouvé* une solution il est rentré chez lui.

Trouver est un verbe usuel. Il est parmi les dix verbes les plus fréquents du corpus. Il a été utilisé 48 fois. Avec le nom abstrait solution, *trouver* n'est plus un verbe de manipulation. Il perd une partie de son sémantisme et devient générique. Son rappel de la mémoire lexicale est peu coûteux. C'est le type de verbe dont ont recours les apprenants. Plusieurs interprétations sont possibles. L'une d'elle amène à conclure que l'opérateur *trouver* et le nom d'action solution, forment une locution coalescente. Ensemble, ils sont équivalents au déverbatif *solutionner*. L'autre interprétation est que *trouver*, tout seul, est un parasynonyme de *résoudre*.

Construit avec un nom <concret>, il est un verbe de manipulation. Mais, construit avec un nom < abstrait>, son sens évolue vers celui d'un verbe de cognition. Son fonctionnement s'aligne donc sur celui d'un verbe comme *voir*. *Trouver* n'est pas le seul verbe à être le substitut de *résoudre*. Dans les mêmes scènes conceptuelles, *arranger* représente les mêmes procès que *résoudre*.

Pour preuve, de la même manière qu'on trouve dans les productions langagières *résoudre un problème*, de même, on retrouve *arranger un problème*. Les événements conceptualisés appartiennent au même découpage du monde. Seuls les prédicats varient alors qu'ils ont les mêmes cadres de rôle dans l'énoncé.[27d] ci-après le matérialise. Il sera suivi d'une glose avec *résoudre* en guise de vérification

27d.JBR: +" moi je ne cherche pas à connaître moi je veux seulement que vous vous donc vous *arrangez votre problème*

27d'.JBR : je veux seulement que vous *résolviez votre problème*.

Arranger peut effectivement être à la fois un verbe de cognition et un verbe de manipulation. C'est une fonction qu'il partage avec *trouver*. Comme lui, la nature du N₁ influe sur son sens. Il ne devient verbe de cognition qu'avec un nom < abstrait>. Rappelons que *votre problème* est un N₁ < abstrait>. L'exemple qui va suivre établit la différence entre *arranger*, le verbe de cognition et *arranger*, le verbe de manipulation. Il souligne donc son caractère polysémique. C'est une propriété que les apprenants exploitent pour pallier la restriction de leur lexique :

28a.EF3: il s'est déguisé en pauvre et il *arrangeait les choses* après un jour comme ça là il avait *arrangé une marmite* non.

Arranger décrit un procès de manipulation d'objets dans *arrangeait les choses*, *arrangé une marmite* Les noms soulignés sont < concrets>. En revanche, dans tous les énoncés qui vont suivre , il supplée *résoudre* et il est un verbe de cognition :

(28b.)

ESS: si moi je découvre quelque chose comme ça là je vais gâter d'abord avant que ma mère même va venir *arranger*.

ESS: parce que c'est ma mère qui va venir *arranger*.

ESS: ce n'est pas moi qui vais *arranger* tu vois un peu.

MAG: bon mais ce n'est pas là le problème même

En résumé, seulement 2 occurrences du verbe *résoudre* ont été répertoriées chez les locuteurs du français L2. Ceux-ci lui préfèrent deux autres verbes au sens large et à la fréquence plus élevée dans le corpus. Ces deux verbes sont initialement des verbes de manipulation. Mais, construit avec un nom <abstrait>, le sens obtenu est proche de celui de *résoudre*. *Trouver une solution*, *arranger un problème*, sont des moyens pour les apprenants de recouvrer le sens de *résoudre* dans *résoudre un problème*. *Trouver*, *arranger*, *voir* assument une fonction essentielle dans la famille sémantique des verbes de cognition. Cette préférence est faite au détriment des verbes propres au domaine. Il est possible de vérifier et de conforter cette affirmation. *Constater* nous servira d'objet d'observation.

Constater

Pour l'ensemble du corpus, 1 seule occurrence de *constater* est répertoriée. Elle est mobilisée par une apprenante de la 3^{ème} qu'il l'emploie sans la conjonction [que].

29a.NAT: parce que depuis j'ai *constaté* <il a> [///] il affiche une mine bizarre.

Dans le corpus, certains emplois de *voir* sont proches de celui de *constater*. Willems *et al.* (2000:11) donnent des repères pour le rapprochement entre les deux verbes. Pour ces deux auteurs le sens de *voir* suivi d'une complétive est le plus souvent, du moins dans le corpus considéré, celui d'une perception indirecte proche de *constater*:

En effet, le 3^{ème} énoncé de l'enregistrement ci-après indique que *voir* y a le sens de *constater*

(29b.)

ROM: je retire dix milles ça ne va rien changer.

ROM: je tchombé* d'abord une Supra.

Porter*

ROM: je *vois* [que] ça ne fait encore rien.

ROM: je prends tout l'argent j'organise les charters partout.

Voir [que] et *constater* dans ce contexte discursif ont le sens de: *remarquer / établir*. Mais comme tous les mots de la langue, le sens de *constater* dépend de la visée communicative du locuteur et des cadres de rôles du prédicat. C'est l'un des principes de la polysémie. Ainsi, *constater* peut impliquer un jugement et une appréciation. Ce rôle est celui sous lequel on le présente communément. Dans les dictionnaires et les ouvrages de grammaire, il est dit de *constater* qu'il est un verbe d'opinion. Il assure le même rôle que *croire*, *penser* ou *trouver*. Ce dernier verbe est celui que lui préfèrent les enquêteurs. Les deux verbes sont rapprochés en dessous:

(29c.)

MEL: je [la]'vais dit que ce garçon n'est vraiment pas sympa et je ne le *trouve* pas honnête

MEL: je *constate* qu'il n'est pas honnête

Trouver est désémantisé dans cet énoncé. Il introduit un attribut de l'objet. Il exprime l'idée que le N₀ a du N₁. Malgré son statut de copule ou de verbe attributif, il est un verbe de cognition. Il peut légitimement être utilisé avec le sens de *constater*.

Constater est par sa fréquence, trop précis pour nos apprenants. *Voir* et *trouver* sont sollicités pour le remplacer. Dans le sous-corpus des verbes de cognition, il existe des lexèmes qui ne peuvent être concurrencés par des verbes même abstraits comme *voir*, *trouver*, etc. ces prédicats appartiennent au domaine de la cognition en ceci qu'ils réfèrent à l'attitude d'une personne face à la possibilité d'acquérir une connaissance.

Les verbes d'intérêt

En principe, il existe un groupe de verbes qui marque l'indifférence du sujet. Ce groupe de verbes de cognition est composé de: *se soucier*, *importer*, *être égal*, *ficher*. Seul le dernier verbe est se *ficher* que nous allons rapidement présenter.

Se ficher

Ce verbe a été obtenu est présent dans le corpus dans le contexte que reprend [30]:

(30a)

CHI: moi je m'en *fiche* moi j'ai leur ai dit que ça ne va pas m'empêcher hein de travailler demain non alors *fichez* moi le camp avec vos bêtises.

CHI: +< qu'elle me *fiche* le camp avec ses bêtises.

4. Le verbe de base *savoir* comme substitut des verbes de cognition

Savoir semble être le substitut de tout verbe marquant la supposition lorsqu'il a un sujet à la 3^{ème} personne.

31b.PAT: pour rien comme ça hein pour rien Ghislain lui-même *sait* qu'il ne m'a rien donné (.) lui-même qui est là il *sait* qu'il ne m'a rien donné.

(31c.) SP1: tu ne vas jamais le voir aux goals.

SP2: avant-centre milieu où il *sait* qu'il va beaucoup

Dans ces énoncés, il est difficile de préjuger du procès conceptualisé. On ne peut s'en tenir qu'aux événements formules De la même manière, l'énonciateur ne peut être certain de la connaissance de son interlocuteur. Là est toute la problématique des emplois du verbe *savoir*. En revanche, en [31d], *savoir* est objectivement le substitut contextuel du verbe *assurer*.

31d. EYA: +" non elle *est assurée* à avoir la moyenne parce qu'elle *sait* xx pour lui et pour qu'elle ait la moyenne.

L'apprenante procède à une reformulation. *Savoir* marque la certitude. Il a une valeur épistémique. Il existe dans le corpus d'autres emplois de *savoir* pour lesquels le sens est ambigu.

JBR: arrivé je ne sais pas ce que l'autre qui était devant avait su

4.1 Orthonymie - arrangements sémantiques - polysémie avec le verbe *savoir*

Pour Picoche (1982) A1 IGNORE A2= A1 ne SAIT pas A2. En effet, avec l'absence du régime *savoir* P que, les occurrences de ce verbe sont ambiguës. Tantôt il a le sens d'*ignorer*, tantôt il a celui de *douter*, ou celui de *supposer*. Le LVF (1997) oriente nos analyses car « ignorer » y est l'équivalent de *ne pas savoir*. L'opérateur y est défini sans la conjonction [que]. Bassano (1985) déjà évoquée,

explique que [ne pas] ou le morphème [si] sont des arrangements syntaxiques qui attribuent à *savoir* le sens de *douter, ignorer, supposer*. C'est ce qu'elle nomme *marques de désassertion*. Etant donné l'approximation du sens obtenu et l'impossibilité de préjuger du sens visée, tous les emplois de *savoir* construits sur ce modèle traduisent sa polysémie et la nature ambiguë du message. On peut le vérifier en observant ces énoncés :

32a.AUD: l'homme ne doit pas hausser la voix parce qu'il ne *sait* [pas si] la femme la épousé par pitié.

32b.MAG: je ne *sais* [pas si] ta mère a déjà pu un jour faire cela à <ta> [//]ton papa ?

32c.FLE: parfois tu ne *sais*[pas] ce que <la> [/] la fille peut vivre chez elle.

32d.ANG: tu ne *sais* pas même [si] c'est ton père tu ne sais pas.

La plus grande partie des emplois de *savoir* sont bâtis sur ce modèle. Ces énoncés sont soit à la forme négative, soit à la forme interrogative. Le procès formulé par le locuteur énonce donc soit le doute, soit la supposition, ou un constat d'ignorance. Ce type de procès n'est pas particulier à la L2. Tout locuteur exprime ainsi le contenu de sa pensée. Le contexte se charge de préciser le sens de *savoir*.

Le grand nombre d'occurrences « ne pas savoir » va être étudié plus bas. On dévoilera celles pour lequel *savoir* à un sens faible, celles pour lesquelles ce verbe est une réponse à un tour de parole. Sur la base de la fréquence, on questionnera le rapport entre savoir et ignorer en plus des analyses de [32].

4.2.Le verbe de base savoir VS le verbe spécifique ignorer

Une seule occurrence *d'ignorer* est collectée dans le corpus. Les apprenants n'ont-ils pas eu besoin d'exprimer ce procès ? Sur la base des processus généraux d'acquisition, on sait que tout locuteur a les mêmes besoins fondamentaux de communication. Selon cette même hypothèse, il est possible que *savoir*, avec son sens abstrait, ait été utilisé comme équivalent situationnel du verbe *ignorer*. Les deux verbes appartiennent au sous-domaine de la connaissance. Seulement, *ignorer* est un verbe spécifique contrairement à *savoir*. Voici la seule occurrence du corpus.

33a.NGO: +" tu ignores quoi?

Chez les apprenants de L2, la règle est de recourir à un lexème au sens abstrait pour suppléer celui qui a un sens précis. Ce choix récurrent se fait au prix des arrangements syntaxiques. Il semble que le rappel de la mémoire lexicale d'un verbe spécifique leur demande plus d'effort que de procéder à des réajustements au niveau de l'énoncé pour faire du sens avec le lexème qui leur est familier. D'ailleurs, plus un verbe est abstrait, plus son rappel de la mémoire lexicale est facile et plus il remplacera des verbes spécifiques comme *ignorer*.

3.1. *savoir* verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques

« Je ne sais » peut-être la réponse à un tour de parole. Cette réponse peut être ou pas consécutive à un tour de parole. Dans l'un et l'autre cas, son sens est affaibli, il est non prédicatif. Par exemple, dans une conversation, cette enquêtée répond elle-même à sa question :

(34a.)

CHI : la fille qui s'asseyait avec Guemele non elle avait eu un problème ou par ou c'était on disait qu'elle avait eu ou quoi?

CHI: je [ne *sais* pas].

L'emploi de *savoir* est typique de l'oral. La portée de *savoir* n'est pas intra-phrastique et il ne participe pas au contenu de l'énoncé. Il est marqueur discursif. On va conforter cette description par ces emplois de *savoir* similaire à [34b) :

34c.SER: ça m'a fait aussi mal mais je [ne *sais* pas].

34d.EF4: et certaines partent là-bas pour être soumises aux travaux forcé avec des salaires très bas comme être les manequ[ε]nes dans< les (.)pschuit@i > [<] supermarchés je[ne *sais* pas] les trucs comme ça.

(34 e) ESS: tu vas laisser ta mère pleurer tous les soirs souffrir se battre pour que vous mang(i) er?

ESS: je [ne *sais* pas] (.) <se chiffonner> [/] se chiffonner pour vous élever

On observe que ces emplois de *savoir* se situent sur le plan conversationnel. Son statut de marqueur pragmatique est confirmé. La position mobile de locution usuelle avec *savoir* est

significative de son caractère non prédicatif. En [34c-d] la particule usuelle occupe une position finale. La même particule peut occuper une position médiane comme en [34f]

34f.CHI: vers la fin d'année tu *sais* on devait avoir heu la dernière séquence sixième séquence

Le contenu de ces marqueurs pragmatiques est interactionnel plutôt que conceptuel. *Savoir* ne réfère à aucun évènement même lorsqu'il est l'initial des énoncés :

(34g)

ALX: parce que heu vous *savez* heu

ALX: vous *savez* heu il y a <des> [/] des filles à qui on ne donne pas l'argent de déjeuner

34i.SAM: vous *savez* qu'en mon temps on ne portait pas encore les bermudas

En réalité, *savoir* subit une érosion sémantique et il perd la faculté de décrire un procès cognitif. Cette érosion sémantique est matérialisée par la particule complétive qui est omise c'est le cas en [35]:

CHI: tu *sais* on devait avoir heu la dernière séquence sixième séquence.

SP01: tu *sais* il y'avait un blanc?

CHI: vers la fin d'année tu *sais* on devait avoir heu la dernière séquence sixième séquence

Avec Bolly (2011) on va conclure que «les marqueurs de discours sont des unités indexicales, qui guident l'interlocuteur/ scripteur sur la façon dont il faut organiser et manipuler l'information conceptuelle»

La problématique des verbes de cognition est particulière lorsqu'on l'appréhende sous l'angle du développement du lexique verbal. La forte fréquence de *savoir* ne signifie pas sa polysémie. Il n'est pas, à la manière de *faire*, *prendre*, ou même *mettre*, un lexème que les apprenants sollicitent pour résoudre leurs problèmes de communication. Les 78 occurrences de *savoir* sont en partie justifiées par la ritualisation de son rôle modal, laquelle ne cause pas l'abandon de son sens particulier. Le lexème *savoir* n'a pas été utilisé par l'apprenant pour suppléer *oublier* ou *étudier* ou encore *apprendre* : * (je sais ma leçon). Il a donc été nécessaire d'approcher le domaine des verbes de cognition en procédant par un regroupement d'items dont le sens et les arrangements syntactico-sémantiques sont proches pour découvrir que les élargissements de sens étaient réguliers au sein des sous-familles de verbes.

Ainsi, (savoir- connaître), des verbes de connaissance, étaient utilisés indifféremment, (croire-penser) des verbes de croyance, assumaient exactement le même rôle chez les apprenants, (étudier -

apprendre) des verbes d'apprentissage, étaient équivalents pour les jeunes et nombre de verbes spécifiques du domaine de la cognition étaient suppléés par des verbes de manipulation comme *trouver*, ou des verbes de perception comme *voir*. Toutefois, si un verbe du sous-domaine de la connaissance par exemple, n'a pas été utile à signifier un procès dans un autre espace sémantique, on a observé qu'un couple de verbes était représentatif de l'ensemble du groupe. C'est le cas (croire-savoir), qui étaient utilisés pour décrire les procès de *supposer*, *estimer*, etc.

Chapitre 10 : *Dire* et les verbes de communication

Le verbe *dire* est avec *faire*, l'un des verbes qui a motivé notre enquête. Nous avons souhaité savoir quel était son véritable rôle dans les productions langagières de nos apprenants. Est-il possible dans l'oral qu'un apprenant du FLS puisse se passer du verbe *dire* ? L'un des objectifs de ce chapitre consistera à observer tous les énoncés dans lesquels *dire* est mobilisé par les apprenants afin d'établir les propriétés qui justifient que les apprenants en soient dépendants. Nous interrogerons à la fois le contexte distributionnel de *dire*, le niveau conceptuel, l'inférence pragmatique et la situation de communication du locuteur. L'autre objectif consistera à relever dans le corpus les verbes avec lesquels *dire* est en concurrence. Pour cela, nous nous intéresserons à tous les verbes appartenant à sa famille sémantique, lesquels verbes seront sous - classés par affinité.

1. Présentation du verbe de base *dire*

L'étude des verbes de base déborde la problématique de l'orthonymie, celle de l'approximation du sens et celle du bricolage sémantique. L'observation du corpus vise l'identification des verbes aptes à l'expression linguistique d'un ensemble de procès, appartenant ou non à un même découpage du monde.

Cette disponibilité des verbes de base rentabilise le lexique des apprenants de L2 et permet à ceux dont le répertoire des procès est déjà riche d'alterner entre des verbes d'un même domaine, pour une contextualisation de leur visée discursive. Les verbes de base réalisent donc aussi une fonction pragmatique du langage. C'est le cas du verbe *dire*. A l'oral, et selon la situation linguistique, certains verbes plus précis que *dire* peuvent sembler inadaptés.

En revanche, pour les locuteurs de L2, la sélection de *dire* dans la mémoire lexicale ne viserait pas toujours la contextualisation du discours. L'état du lexique n'offre pas encore à l'adolescent le privilège de choisir entre un verbe générique et un verbe spécifique. Pour eux, *dire* est une solution à un lexique limité. On peut le vérifier chez Viberg (2002) qui l'aura probablement identifié comme un verbe de base.

1.1. Le verbe de base *dire* chez Viberg

Le rôle et le sur-emploi d'un verbe comme *dire* procèdent des processus universels d'acquisition comme l'indiquent les études sur l'acquisition et la typologie des langues. Pour comparaison, *voir* et *dire* auraient une même fonction, pour tout locuteur, indépendamment du milieu. Pour la première unité, Viberg (1983) avait étudié les verbes de perception dans 53 langues appartenant à 14 familles linguistiques.

A l'intérieur de ce champ sémantique, il avait noté la présence des verbes hyponymes et celle de certains verbes généraux et, de plus, très fréquents dans toutes les langues concernées. Il conclura donc que *voir* est un verbe de base : il est utile pour tout locuteur. Ensuite, *dire* apparaît chez Viberg (2002) avec le même rôle pour le développement du lexique des verbes que *voir*. Le tableau par lequel il le fait savoir est celui-ci :

a. *Reflecting universal tendencies: The nuclear verbs*

<i>Motion</i>	<i>Possession</i>	<i>Production</i>	<i>Verbal comm.</i>	<i>Perception</i>	<i>Cognition</i>	<i>Desire</i>
GO (10) COME (8)	GIVE (11) TAKE (11)	MAKE (10)	SAY (11)	SEE (11)	KNOW (9)	WANT (8)

Viberg (1983:124) juge lui-même son travail imparfait malgré la taille considérable de son corpus car écrit-il, « les langues européennes sont surreprésentées, alors que celles de certaines régions, comme l'Amérique du nord, l'Amérique du sud ou l'Océanie sont hautement sous-représentées », (traduction de Magué 2005:38). D'autres linguistes reconnaissent aussi à *dire* un statut de verbe de base. Noyau (2005a) étudie ainsi la L2 en Afrique francophone ; son environnement d'enquête est proche du nôtre.

1.2. Le verbe de base *dire* chez Noyau

Noyau (2005 :8) étudie par exemple «le lexique verbal et [la] formulation des procès dans les 2 amis (CE/CM)» au Togo. Noyau procède précisément à une tâche expérimentale de restitution d'un récit de conte immédiatement après deux écoutes par des écoliers. Les conclusions ci-dessous de son enquête sont intéressantes par la place occupée par *dire*. Elle constate une très forte concentration sur quelques verbes :

- en CE, 6 verbes, tous repris, font à eux seuls 55% (=140) des (254) occurrences verbales des restitutions enfantines, par fréquence décroissante : *dire* 36, *être* 24, *venir* 22, *voir*, *aller* 16, *donner* 10, *regarder* 10. Noyau (2005:4) justifie le recours aux verbes de base - et surtout aux verbes nucléaires par l'universalité de l'acquisition du langage qui se manifeste chez les apprenants d'une L2. Cela s'explique notamment, dit-elle,

par le fait que les notions de procès tendent à être reconstruites à partir de schèmes cognitifs progressivement complexifiés (Giacobbe 1992) plutôt que par transfert lexical de la langue maternelle (L1).

Fort de ces résultats, on retient que, même dans un environnement plurilingue, *dire* est un verbe de base. Sa portée universelle dans l'acquisition du langage est confirmée, autant que l'influence mineure de la L1 sur la L2. La règle est généralisable à : *être, venir, voir, donner, faire, prendre, mettre*, etc. La fréquence de *dire* en L2 chez nos apprenants n'est donc pas exclusivement conditionnée par le transfert de leur L1 sur leur L2. Comme chez Noyau (2005) et chez Viberg (2002), *dire* devrait occuper les premiers rôles. Ce résultat attendu va être vérifié.

1.3. La fréquence du verbe de base *dire* dans les lectures d'apprenant

La comparaison et la fréquence sont des facteurs essentiels pour décrire le développement d'une unité lexicale. Le tableau [11.0] compare, d'une part, la fréquence du verbe *dire* par rapport aux verbes du même domaine sémantique que lui et, d'autre part, la fréquence de ce même item par rapport aux verbes les plus fréquents du corpus.

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaines sémantique
1	Dire	496	Communication
2	Aller	238	Mouvement
3	Faire	214	Activité
4	Partir	175	Mouvement
5	Voir	148	Perception
6	Prendre	97	Manipulation
7	Appeler	95	Communication
8	Donner	79	Transfert
8	Savoir	78	Cognition

Tableau:[10.0]: *dire* au sein de 60 verbes les plus fréquents

Appeler se positionne comme le seul verbe de communication verbale parmi les 60 verbes les plus fréquents du corpus. Mais *dire* est nettement plus sollicité que lui. Cela signifie que les

apprenants sont à un stade de développement du lexique où il est encore nécessaire de s'appuyer sur un verbe générique et polysémique pour mettre en mots les procès de communication verbale.

Avec le temps, un input plus riche et à un niveau de scolarisation plus avancée, il est possible que s'étoffe leur stock de verbes, les amenant à être moins dépendant du verbe *dire*. Toutefois, à supposer même que leur lexique soit plus fourni, il est probable que *dire* demeure essentiel dans la conceptualisation et pour la formulation de leur procès. En fait, même dans le Français Fondamental, *dire* est hyper-fréquent et sémantiquement hyper-généreux. Le tableau [10.0] le confirme et valide à la fois les travaux de Viberg (2002) et ceux de Noyau (2005). Aux justifications liées à l'acquisition, celles liées à l'opposition oral/écrit sont aussi à prendre en considération.

Les tâches langagières qui ont permis la construction du corpus sont toutes orales. Les interactions de groupe entre pairs, les tête-à-tête avec l'enquêteur-prof et les productions monologiques sollicitées constituent autant de moyens qui nous ont fourni les productions langagières des jeunes. *Dire*, rappelons-le, est susceptible d'être plus sollicité dans les dites tâches langagières qu'à l'écrit.

Sa première place (496 occurrences) provient aussi de la mise à l'écart de certains mots grammaticaux. *Etre* et *avoir* sont en effet plus fréquents que *dire*. En revanche, les deux verbes sont fréquents car il sont des auxiliaires mais *être* peut, en plus, être une copule. Ces deux mots outils sont désémasés et ne correspondent pas exactement à la définition du verbe de base.

Nous avons opté pour procéder à une comparaison de fréquences inter-domaine. Pour pallier l'absence de verbe spécifique, le sens d'un verbe de communication orale hyper-fréquent comme *dire* peut être élargi à une autre famille sémantique. Par exemple, le verbe de perception *voir* est utilisé comme un verbe de cognition. On se demandera donc si *dire* supplée les verbes d'activité, les verbes de cognition, etc.

1.4. La fréquence du verbe de base dire dans les paliers scolaires

La fréquence de *dire* est autant élevée chez les 6^{ème}/5^{ème} que chez les 4^{ème}/3^{ème}. Il a été utilisé 436 fois en cycle d'orientation et vingt-huit fois en cycle d'observation. L'écart est certes grand entre les niveaux, mais il est rare que des verbes excèdent 10 occurrences dans les 1^{ers} paliers scolaires du collège.

Les vingt-huit occurrences de *dire* renforcent l'idée que le lexique de ces jeunes est encore en développement et qu'ils en sont dépendants pour l'expression de leurs procès. A titre de comparaison, *partir*, verbe de mouvement, est plus fréquent que *dire* en cycle d'observation. Il y est sollicité trente

fois. *Voir*, (20 occ.), est 8 fois moins sollicité que *dire*. Enfin, *prendre*, comme *voir*, s'utilise vingt fois dans le même cycle. En guise d'illustration, le tableau [10.1] liste les quatre verbes les plus utilisés chez les 6^{ème}/5^{ème}.

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaine sémantique
1	Partir	30	Mouvement
2	Dire	28	Communication
3	Voir	20	Perception
4	Prendre	20	Manipulation

Tableau: [10.1] *Dire* dans le cycle d'observation

Le tableau [10.1] signale les verbes clefs dans le cycle d'observation où ont été récoltées peu d'occurrences. La fréquence de *dire* et des autres lexèmes dans cette liste indique que, en toutes circonstances, il existe des verbes auxquels les apprenants ont irrémédiablement recours. Ces verbes appartiennent à 5 domaines sémantiques différents. L'essentiel des réflexions futures portent sur le domaine des verbes de communication orale.

Prendre et *voir* ont déjà été étudiés. La fréquence et le classement de *dire* dans le répertoire des apprenants imposent qu'on s'y intéresse aussi prioritairement. Avant d'être un verbe générique, il est doté d'un sens initial, qui en a fait un verbe plein et prédicatif. C'est ce point qui fonde la rubrique à venir.

2. *Dire* : verbe prédicatif et verbe de plein exercice

Selon les processus universels d'acquisition, les structures des langues reflètent celles de la pensée. Il existerait par conséquent une ressemblance entre des langues due aux processus cognitifs communs aux êtres humains. Cette hypothèse permet d'établir le caractère prédicatif de *dire* quel que soit le système linguistique. Entendons par là, un système stabilisé ou intermédiaire comme celui de nos apprenants.

Avec François *et al.* (1990: 6), on sait qu'«un verbe (ou équivalent fonctionnel d'un verbe) constitue, dans un environnement actanciel minimal, une prédication élémentaire, laquelle est le corrélatif linguistique d'une conceptualisation de procès.»

Dire sera prédicatif, avec pour fonction la désignation d'un évènement, d'une portion du monde, en fonction des segments de réalité avec lesquels il est associé dans un énoncé et qui

dépendent de lui. En d'autres termes, lorsque *dire* gouverne des cadres de rôles, il assume une fonction de référenciation.

L'évènement auquel réfère en principe *dire* concerne un acte de parole. *Dire* signale ainsi des propos échangés directement ou indirectement entre des entités. On va appréhender ce sens sur la base des énoncés issus des apprenants du français L2. Le but est de vérifier que le sur-emploi de *dire* ne signifie pas absolument sa vacuité sémantique et son inaptitude à faire sens. Nombre de ses emplois réfèrent à son domaine sémantique de départ, celui d'un verbe de communication orale. Ce point évoqué est une transition avant la découverte effective du rôle de *dire* en situation discursive.

2.1. *Dire* est un verbe plein et un verbe de communication orale

Dire est présenté tantôt comme un verbe de parole, tantôt comme un verbe de communication. Picoche (1994) résume la place de *dire* dans le lexique en expliquant qu'«il est tout à fait naturel de constituer les champs actanciels autour de verbes, et de préférence, d'un verbe très courant, ayant un caractère d'archilexème ». Pour elle, *dire* est un verbe plein, très polysémique. Il assume à la fois les rôles de verbe de parole ou de communication, et il demeure le lexème le plus représentatif du domaine.

Giry-Schneider (1994:117) considère également *dire* comme un verbe de parole ou un verbe de communication Et comme verbe prédicatif dont elle étudie les compléments nominaux. Comme Picoche (1994), elle analyse *dire* pour sa nature prolifique dans le lexique. Voilà pourquoi, indique -t-elle, le sens de *dire* dépend de ses compléments. Du reste, selon le *Lexis*, le verbe *dire* signifie *exprimer* (dire des sottises), *révéler* (dire son secret), *indiquer* (dire la raison de son geste), *donner* (dire son avis), *réciter* (dire un Ave Maria), *expliquer* (dire toute l'affaire), *proposer* (dire votre prix).

De même est souligné le caractère clef de ce verbe dans la liste ci-dessous de Noyau (2005a : 2). Dans ce tableau [10.2], construit à partir du lexique total traité de Gougenheim *et al.*, sont proposés des regroupement par domaines sémantiques au sein de ces 50 premiers verbes. Nous indiquons aussi le rang de chaque verbe en ne considérant que le lexique verbal.

Verbes de communication	
4	Dire
17	Parler
22	Demander

Tableau: [10.2]: *dire* verbe de communication dans le Français Fondamental

En commentant le tableau de Noyau (2005a: 2) Kihlstedt (2005:87) observe que le verbe de communication *dire* est nettement plus «basique» en termes de fréquence et en termes de sémantisme que *parler* (17^e rang). Pour elle, l'intérêt des verbes de base, en général et nucléaire, en particulier est double. D'abord, les apprenants ont tendance à renforcer l'extension sémantique des verbes nucléaires au-delà de celle permise par la L2 en les surgénéralisant. Ensuite, la polysémie complexe et subtile des verbes nucléaires se révèle souvent difficile pour des apprenants même avancés.

Malgré ces difficultés, avérées chez nos apprenants, les énoncés bâtis sur *savoir*, *connaître*, l'ayant attesté, ils identifient avant tout le sens intrinsèque de *dire* et l'utilisent dans des énoncés orthonymiques. La dynamique du sens et l'équilibre instable de leurs lectes participent de l'altérité d'un même lexème. C'est un indice du développement du lexique.

L'une des phases de cet enrichissement est traduite par les emplois de *dire* comme verbe plein. Le paragraphe 2.1 insiste sur les occurrences des enquêtés caractérisées par la centralité dudit prédicat. Après, pour juger de la dynamique des lectes et du développement du lexique, d'autres énoncés sont exposés. Cette fois, un verbe spécifique et plus précis que *dire* assumera la fonction de prédicat dans l'énoncé.

2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein *dire*

Le verbe plein *dire* est un prédicat qui organise des cadres de rôles. Dans la scène représentée linguistiquement, une métalangue linguistique indique la position occupée par chaque actant dans ce schéma de communication. On utilise les notions d'émetteur - récepteur, celles de destinataire-destinateur ou celles d'orateur-oratoire. [1] ne reflètera pas les emplois les plus fréquents de *dire* dans le corpus. Il est choisi pour illustration du fait de la simplicité de l'analyse qu'il propose. Les actants soulignés sont des cadres de rôle de *dire*. Ils mettent au jour son rôle de prédicat.

1a.ALX: il couchait avec chez lui quand il voulait et c'est sa maman qui m'a dit [que je ne suis pas la seule] et je suis quittée du mariage.

1b.BR: le jour-là (.) on a *dit* [que j'étais trop petit et que je ne pouvais pas jouer au foot].

1c.PAT: il t'a *dit* [qu'il n'a pas pris?]

Le N₀ est la personne qui parle, le destinataire ou le locuteur. Il occupe le rôle sémantique d'agent. Sa maman assume ce rôle dans l'énoncé. L'instance communicatrice est dans une autre perspective, l'enquêtrice qui délivre le récit et qui rapporte des paroles formées par le N₀ phrastique :

sa maman. L'acte de parole réalisé antérieurement par cette entité ou par l'instance narratrice est représenté linguistiquement par *dire*.

C'est un prédicat, un verbe plein et de communication orale. Il décrit le transfert de parole entre les interlocuteurs, i.e. entre le N_0 et le N_2 . Le N_2 est le destinataire, celui à qui on parle. Le pronom complément me représentant ALX assume ce rôle sémantique. Ce complément est humain, il se pronominalise en *LUI* comme en *Celui* et peut être introduit par la Prép. *à*.

Le N_1 est le message affecté par le prédicat *dire*. Le N_1 représente ce qui est échangé. Ce complément prend la forme d'une complétive *Que P* dont le contenu est l'objet du procès exprimé par *dire*. En [1a], le N_1 est [que je ne suis pas la seule], en [1b] l'objet de l'échange est [que j'étais trop petit et que je ne pouvais pas jouer au foot] et [1c] ce contenu fait l'objet d'une interrogation : [qu'il n'a pas pris?].

Nous matérialiserons le fonctionnement de *dire* par un schème grammatical. Nous pensons l'acte de communication comme un échange de paroles entre deux personnes ou un transfert de parole. Le schème des verbes de parole est par conséquent similaire à celui des verbes de transfert. La préposition, circonstancielle, peut ou ne pas être utilisée. Lorsqu'elle est utilisée, le destinataire du message est plus au moins attendu. La plénitude sémantique de *dire* est par là purement exprimée et il est un verbe déclaratif.

Dans le dépouillement du corpus, l'attention a porté sur ces constructions. Cette attention particulière naît du peu d'énoncés construits sur le modèle : [N_0 dit à N_2 que N_1]. Moins de 20 occurrences ont été collectées, laissant supposer que cette construction orthonymique était sujette à un effort conceptuel supplémentaire. Pourtant, malgré cette clarté sémantique relative, *dire* n'en demeure pas moins l'hypéronyme de *déclarer*, *confirmer*, *raconter*, *relater*, etc. autant de verbes qui auraient pu être utilisés.

Pour présenter ces occurrences, on séparera celles qui sont issues des récits monologiques, consécutives à des expériences personnelles, des récits classiques, i.e. des contes, des légendes, se trouvant dans les livres pour enfants. Peut-être [*dire à*] est-il spécifique à l'une ou l'autre forme de tâche langagière.

En [1d], SAM raconte justement une histoire vécue. Le matériau est intéressant car *dire* introduit les déclarations que le garçon *transfère* à sa mère lorsque celle-ci lui demande de s'expliquer au sujet d'un vol de poissons dans le quartier. Le pré-adolescent est soupçonné et il nie les faits. Il rapporte l'échange entre lui et sa mère à ses camarades en s'appuyant sur le prédicat *dire* que [1d] souhaite mettre en évidence:

SAM: j'ai confirmé j'ai confirmé je dis que j'ai *dit* [à] ma mater* *que* +"/.

*ma mère

SAM: +" mon frère* je back* du school* j'arrive à la maison voilà la

*interjection * rentrer de école*

poissonnerie qui est ici- là si je voulais voler <le maque (reau)>

[1d] est typique des échanges linguistiques dans l'écologie des jeunes. Le sujet de l'interaction, l'influence de l'input plurilingue, matérialisé par des bribes du camfranglais et la présence de la langue cible à travers [*dire à*], le prédicat de l'énoncé, formalisent la visée communicative du jeune. Le verbe *dire* demeure le noyau de l'énoncé, même si ses cadres de rôle sont soumis à des variations diatopiques. Ma mater* est le complément d'objet indirect du verbe prédicatif *dire*: il est issu du camfranglais. En [1e], CHI utilise le même verbe, avec le même cadre rôle, pour instancier le même type de procès. Comme en [1d], un conflit entre l'adolescente et sa mère meuble le sujet qui motive le récit.

1 e.

CHI: je lui ai *dit* j'avais *dit* [à] ma mère +"/.

CHI: +" on va t'appeler (..) au lycée pour moi un jour.

Avec [*dire à*], le destinataire du message attendu est clairement formulé. En revanche, l'objet du message n'est pas précédé du morphème [*que*]. Ces ellipses sont banales à l'oral. Le prédicat *dire*, suivi de la Prép. [à], demeure. Mais, l'entité destinataire de l'acte de parole, i.e. le complément d'objet indirect est instancié sans déterminant. [1f] en donne une idée. Cette fois-ci, le matériau est une retranscription d'un récit classique. [*Dire à*] justifie notre intérêt pour cette occurrence, mais aussi l'absence d'un déterminant se rapportant au destinataire du message :

1f. CHI: si je *dis* [à]: femme (.) que bon j'ai trouvé un trésor elle va aller raconter ça à tout le village.

Comme déjà souligné et comme cela va être analysé, *dire* peut assumer un rôle prédicatif, être déclaratif, tout en assumant une fonction supplémentaire. [1g] est un énoncé dans lequel *dire*

accomplit une fonction conative. Nous empruntons cette notion à la pragmatique du langage et au schéma de communication de Jakobson:

1g.

CHI: alors (.) les cinq femmes qui étaient gentilles sont +//.

CHI: ont *dit* [à] la onzième femme du roi (.) +"/.

CHI: +" qu'il faut partir (.).

[*Dire* à] appartient, cette fois-ci, au domaine du commandement et des rapports de force entre un locuteur et son destinataire. La substitution entre *dire* et *commander* est possible. Mais l'opposition entre les verbes est-elle pour autant neutralisée? On observera seulement que la visée communicative de l'apprenante ne semble pas trahie par le choix de *dire* qui assume à la fois un rôle pragmatique et prédicatif puisqu'il sous-catégorise des cadres de rôles. Cette distribution de *dire* est récurrente comme l'atteste [1h]

(1h)

EF3: le prince est p (artir) *dit* souvent [à] ses servantes là qu'est hein<elles> [//] <qu'ils elles> [//] elles part (ent) *dire* [à] sa princesse qu'est hein que +"/.

L'ensemble des énoncés des apprenants observé, un schème grammatical résume les conditions dans lesquelles *dire* est un verbe prédicatif. C'est la conclusion souhaitée qui a motivé l'exposition des occurrences de [1]

N_0 V Prép. N_1 Prép N_2

Schème: [10.0]: de verbe de communication

Comme les verbes de cognition, certains verbes de communication sont construits avec des complétives. La lecture de base du schème amène à identifier N_1 en tant que des complétives. Cette formalisation est purement théorique. L'intérêt porte plus sur sa mise en œuvre dans les lectures des apprenants et surtout sur les différentes modifications qui y sont opérées en vue de permettre aux adolescents de communiquer. Le rôle de *dire* en tant que verbe plein va être analysé. En référence au principe universel d'acquisition, on ne s'attend pas à ce que ce rôle diffère de celui du français central.

2.3. Les rôles du verbe plein *dire*

Picoche (1994) résume le rôle prédicatif de *dire* en une phrase. Selon elle, ce verbe est utilisé lorsqu'« un sujet humain A1 dit quelque chose, un A2, qui est une phrase au discours direct ou indirect, ou un nom résumant une ou plusieurs phrases, à un autre sujet humain A3 ». Quelques matériaux illustrent le rôle de *dire* dans le discours direct :

2a.PAT: pourtant au commissariat il *disait* qu'il a pris devant tout le monde (.) il nous ait dit qu'il a pris.

2b.ADO: Emma *dit* qu'il était avec moi.

2c.EF3: un jour non <il y'avait un prince> [/] il y'avait un prince il est parti dans un château là il y' avait une princesse après il a *dit* que il va trouver la plus belle femme.

Les élèves utilisent *dire* dans le discours indirect pour marquer un écart ou un éloignement face à l'énoncé. Dans ce discours, les paroles de l'entité qui sont reprises subissent quelques transformations. «Il dit que» est dans ce cas, un introducteur de discours rapporté. *Dire* est sollicité par les locuteurs comme un simple verbe déclaratif. Il est neutre. *Crier* ne l'est pas comparativement à *dire*. On peut le vérifier:

2d.

CHI: elle lâcha le gâteau (.) puis *cria* un [/] au secoure au secoure !

CHI: <un chassant> [/] (.) un chasseur (.) passant par-là (.) suivit.

Crier marque une nuance de peur. Le verbe y témoigne de l'état d'esprit du N₀, elle. Tel n'est pas le cas de *dire*. La population étudiée n'a certainement pas l'avantage de choisir entre un verbe de parole neutre et un autre verbe de parole . Ils trouvent en *dire* un prédicat capable d'assumer ces deux rôles. *Dire* assume en plus, auprès des mêmes locuteurs, le rôle d'introducteur de discours direct. [3] propose à la suite trois énoncés d'apprenants en guise d'illustration:

3a. NAT: ma mère <me dit seul (ment)> [/] ma mère m'a *dit* que +"/.

+"/ c'est surement la femme avec <qui votre père fréqu(ente).

(3b.) KEN: il a *dit* que +"/.

+ " bon comme c'est alors comme ça je vais mettre les choses de ta mère dehors vous allez sortir de ma maison.

(3c.) FOK: la mère de la fille est arrivée à la maison elle a *dit* que +"/.

+ " tu es bête tous les jours que tu fais là-bas il est en train de guetter ton caleçon.

(3d)

MOT: tu donnes l'argent à la femme tu *dis* +"/.

MOT: + " va faire le marcher pour ceci.

Les enquêtés utilisent *dire* dans un discours direct pour reproduire les énoncés tels qu'ils ont été prononcés au moment de la communication (pendant le monologue, dialogue, trilogie, dispute, interrogatoire, etc.). Ces situations de discours ont permis et motivé les productions langagières qui sont analysées. Lors de ces tâches langagières, *dire* leur permet de transposer directement les mots et la pensée de leurs interlocuteurs. Ils utilisent aussi le même verbe pour transposer leur propre pensée. Comparons ces deux emplois de *dire* au sein d'un même récit:

4a.

CHI: je *dis* +"/.

CHI: + " oh@i la mère je suis venu chercher (.) mes amis.

CHI: elle *dit* que +"/.

CHI:+ " non (.) je vais appeler la police ici.

En [4a], le locuteur évoque outre son propre discours, celui de son interlocutrice. *Dire* fait sens dans les deux cas. Cependant, la réponse fournit par elle aurait pu être instanciée par *répondre*. Pour deux formes de discours différentes, le même prédicat, sous-catégorisant le même type d'argument, est convoqué sans ambiguïté pour l'auditoire. Le principe de l'économie cognitive peut justifier ce choix. Enfin, dans une même séquence discursive, un même locuteur alterne entre discours rapporté direct et indirect en s'appuyant sur le seul verbe *dire*:

4b.

ALX: et on *dit* l'appétit vient en mangeant donc +/.

INV: allez-y.

ALX: +, bon je *disais* tantôt que <l'a(ppétit)> [/] l'appétit vient en mangeant.

ALX: ce n'est pas parce que vous abordez une fille aujourd'hui elle va vous *dire* le soir que +"/.

ALX: +" <je> [/] je t'aime c'est le mensonge

En conclusion, les enquêtés utilisent *dire* dans des discours rapportés directs et indirects. Dans le premier cas, il joue le rôle de reproduire les énoncés tels qu'ils ont été prononcés au moment de la communication, mais aussi pour communiquer leur propre pensée. Dans le second, il permet aux élèves de marquer un écart ou un éloignement face à un énoncé initial. Nous ne nous attendions pas à un résultat différent, même si nous ne nions pas l'existence des particularités lexicales souvent fréquentes en Afrique francophone. Si elles existent pour le verbe vedette, l'étude de ses différents domaines de référence pourrait contribuer à les mettre en évidence en complément de l'interrogation de ses cadres de rôles.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice *dire*

Le traitement du domaine de référence ou du domaine de réalité nécessite de réintroduire l'apprenant dans son écologie linguistique et contraint à l'établissement d'un lien entre les moyens formels dont disposent le pré-adolescent pour référer aux différents aspects de son environnement naturel et ses besoins communicatifs. La question est telle que la théorise Levelt (1989). Il pense le développement du lexique en décrivant le rapport entre la production du discours – le contexte – et les besoins communicatifs du locuteur.

Quelle que soit la langue et quel que soit le milieu naturel, certains verbes rendent saillants les événements qui sont conceptualisés, à condition que leurs formulations dans le discours correspondent aux contextes de production ou à la scène perçue. En fonction de la richesse de son lexique, l'adolescent pourra exprimer certains événements ou les laisser implicites. Les choix informationnels dépendront en grande partie des moyens linguistiques dont il dispose.

Or, la générosité sémantique de *dire* est établie. Cette largesse se traduit par 496 occurrences. C'est le verbe le plus utilisé par les jeunes. Il est possible que sa fréquence soit expliquée par sa capacité à renvoyer à d'autres domaines du réel que celui de la communication verbale. Le postulat de départ admet par conséquent la capacité de *dire* à décrire les procès appartenant à la cognition. Les

élèves peuvent l'utiliser comme un verbe de cognition dans le cas où il leur manque un verbe spécifique de ce domaine. Pour le vérifier, l'examen de ces énoncés est nécessaire:

5a. SAM: le père sort le père sort il sort <il> [/] il disait qu'il venait me taper avec le balaie en bambou

5b. NGO: elle *disait* qu'elle était Beyonce

5c. NGO: et moi j'étais donc parti pour séduire la fille là parce qu'elle *disait* qu'elle est star

5d. SAM: tu veux *dire* que le maquereau était encore vivant

5e. NAN: tu ne vas pas me *dire* quelqu'un lui il a la volonté de t'aider toi tu vas aller lui caresser ça ne peut pas fonctionner

Par une simple substitution, *dire* revêt le sens d'un verbe de cognition. Un tableau comparatif permet de révéler la saillance, (Pottier) du procès conceptualisé.

Dire verbe communication	Dire verbe de cognition
Il <i>disait</i> qu'il venait me taper	Il <i>prétendait</i> venir me taper
Elle <i>disait</i> qu'elle était Beyonce	Elle <i>jugeait</i> être Beyonce/ se considérait / se regardait comme
Elle <i>disait</i> qu'elle est star	Elle <i>jugeait</i> être star
Tu veux <i>dire</i> que le maquereau était encore vivant ?	Tu <i>prétends</i> que le maquereau était encore vivant ?

Tableau:[10.3]: *dire* substitut des verbes de cognition

Une première approche consiste à interpréter la valeur aspectuelle, temporelle et modale de *dire* pour conclure à la certitude ou au doute de ces procès dans l'esprit de l'apprenant. On sait que le présent momentané ou instantané évoque un événement qui a vraiment lieu en même temps que l'acte d'énonciation lui-même. Cela concerne les verbes performatifs comme *dire, promettre, jurer, baptiser,*

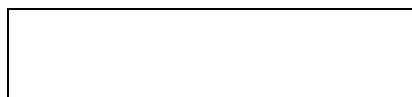
remercier... et les verbes perfectifs tels *naître, mourir, fermer, sortir, préparer, trouver...* Or, l'inscription des événements dans le temps décrits par *dire* est faite à l'imparfait de l'indicatif : la certitude des événements est donc mise en doute.

Ensuite, les critères de la performativité sont celles de la compatibilité entre la 1^{ère} personne et le présent simple. Cependant, pour les événements analysés, la 3^{ème} personne et la 2^{ème} sont les sujets du verbe *dire*, les procès prédiqués sont donc de l'ordre de l'hypothèse. Pour continuer, la considération de l'instance énonciatrice montre un cas de coréférence avec le sujet phrastique. D'un côté, il existe un rapport entre le sujet de l'énoncé, i.e. le sujet du verbe introducteur et le locuteur, qui est le sujet de l'énonciation. C'est ce que Le Goffic (1993: 256) décrit comme «le problème de la source énonciative du discours rapporté».

Pour lui, ces emplois de *dire* traduisent un conflit de croyance ou de volonté,-celles des locuteurs ayant le pas sur tout autre. Rappelons que la croyance et la volonté sont prioritairement mises en mots par les verbes de cognition. Sans aller plus loin, la plénitude sémantique de *dire* rend donc possible la prédication des procès de cognition.

Le procédé se déroule en deux étapes. La première phase coïncide avec la formalisation du procès. Au moment de l'ordonnement des éléments informationnels, l'élève insère dans l'énoncé le verbe *dire* en modifiant sa valeur aspecto-temporelle et ses cadres de rôles. La conceptualisation quant à elle, la précède. Selon le contexte et la saillance du procès perçu, le besoin de communiquer est comblé par la substitution de l'unité lexicale disponible, la plus fréquente dans la mémoire des procès, i.e. *dire*, par celle qui l'est moins. Rappelons que nous partons de la formulation des énoncés au niveau linguistique vers des hypothèses sur le plan conceptuel: l'inversion est en partie justifiée.

3. Présentation



générale des verbes de communication verbale

Un verbe de parole dénote une activité linguistique. Le sujet parlant ou l'énonciateur réalise ce procès lorsqu'il vise à communiquer un message à quelqu'un. *Communiquer* implique donc naturellement la transmission d'un message. Celui-ci est « l'objet » du procès défini par les verbes de communication. Lorsque l'action ou l'évènement représenté par les verbes de communication est menée à terme, i.e. lorsque le processus est télélique, un sujet agentif transmet un <objet>, lequel est un message» réceptionné par un patient. Le schème ci-après l'illustre:

No V (N1 + que P) à N2

Schème: [10.1] : verbe de communication dans un processus téléique

L'embarras des apprenants provient de la difficulté à ajuster ce schème grammatical à leur visée discursive. En effet, un verbe de communication peut être soit transitif, soit intransitif. Pour que le procès conceptualisé soit compatible à sa verbalisation, l'apprenant devra sélectionner dans sa mémoire lexical, le verbe orthonyme et lui assigner, dans l'énoncé, une distribution capable de signifier l'intention communicative. Or, tous les verbes de communication ne visent pas essentiellement le transfert d'un message à un destinataire. En effet, on peut produire des paroles sans avoir l'intention de communiquer; c'est le cas de *bégayer*, *délirer*, *chuchoter*, etc. En l'absence d'un <objet>, la réalisation sémantique de ces verbes et le procès qui décrit au niveau conceptuel impliquent qu'on n'attende pas de réponse du destinataire. Le passage du niveau conceptuel à la formulation linguistique nécessite par conséquent des ajustements lexico-sémantiques. L'apprenant qui les sélectionne dans son lexique devra les construire sans (N₁ + que P à N₂).

Cependant on sait que les verbes de parole, comme *dire*, sont majoritairement transitifs, . On suppose donc que la construction transitive tout comme le verbe *dire* seront majoritaires dans les productions langagières des enquêtés. Pour aller loin, il est possible que *parler* soit privilégié par les locuteurs lorsque l'évènement conceptualisé n'implique pas un destinataire. *Parler* est un verbe neutre. Il peut aussi bien être transitif qu'intransitif. Les deux verbes étant initialement des verbes de communication, on peut indifféremment les utiliser pour instancier les procès de même nature.

La distribution des verbes de communication a conduit une analyse particulière de ce répertoire chez nos apprenants, sans pour autant que l'objectif principal de la recherche ne soit modifié. En effet, au moment d'établir la liste des verbes de cette famille, l'attention a porté sur la différence entre verbe de parole transitif et verbe de parole intransitif. Avec l'aide du LVF (1997), nous avons noté que les verbes intransitifs sont plus chargés sémantiquement que les verbes transitifs.

Pour les apprenants, dont le lexique est encore en construction, le recours à ces verbes intransitifs et spécifiques ne sera pas récurrent. La lecture de l'hypothèse de Lamiroy *et al.* (2008: 3) a également orienté cette intuition puisqu'elles proposent comme explications possibles de relier l'intransitivité des verbes de parole à leur saturation sémantique. Celle-ci prédit un rapport inverse

entre transitivité syntaxique et spécification sémantique : plus le sémantisme d'un verbe serait spécifié, plus le verbe serait lexicalement saturé et plus il serait intransitif. Ainsi, plus le verbe spécifie par exemple la manière de parler, plus il aurait tendance à ne pas profiler l'objet.

Cette hypothèse sera vérifiée au moment de présenter la fréquence détaillée des verbes de communication. La variable formelle appareillée à la facilité de l'instanciation de l'un ou l'autre verbe n'est pas suffisante. En effet, la Table 9 (N0 V Qu P à N2), de Gross. M. (1975) fait savoir que les verbes transitifs sont plus nombreux que les verbes intransitifs. Ils étaient utilisés sur le modèle *savoir*, *penser* et *croire*. C'est cette liste de verbes que nous étudierons.

3.1. Les verbes de communication verbale dans les lectes des apprenants

Soixante verbes de communication verbale différents ont été identifiés. Ils correspondent à 974 occurrences distinctes et dépendent de 9 sous-groupes du domaine de la communication. Les critères sémantiques ont été privilégiés au vu de la prédisposition de ces prédicats à être regroupés en champs sémantiques homogènes. Les propriétés formelles sont par contre assez hétéroclites. Alors que ces groupes de prédicat appartiennent à un même découpage du monde, ils présentent toutefois des schèmes syntaxiques différents. Certains admettent des complétives et pas d'autres. Quelques-uns sont construits avec des compléments nominaux tandis qu'une infime partie admet des infinitives.

Au final, le sens et la forme ne peuvent pas toujours être appareillés pour une généralisation des emplois de nos apprenants. La conséquence est l'éclatement de leur répertoire des prédicats de communication en plusieurs sous-domaines que sont les verbes de louange et de blâme: *accuser*, *gronder*, *moquer*, etc.; les verbes de réalisation phonique: *crier*, *bégayer*, *chamailler*, etc.; les verbes de promesse: *jurer*, *s'engager* à, etc.; les verbes de confession *admettre*, *avouer*, *trahir*, etc.; les verbes de refus et d'acceptation: *accepter*, *refuser*, *opposer*, etc.; les verbes argumentatifs: *conclure*, *expliquer*, *signifier*...et les verbes de demande: *demander*, *interroger*, *convoquer*...

Malgré cette démultiplication de champs sémantiques, on sait dorénavant à quoi servent les verbes de communication verbale dans les lectes des apprenants. Les énumérations ci-dessus indiquent leur rôle. On devra cependant aller dans le détail de chaque classe de prédicat. Pour cause, on souhaiterait savoir, pour chaque sous domaine des verbes de communication, quel est celui pour lequel *dire* ou tout autre verbe générique est un verbe incontournable.

On présentera dans cette quête chacune des sous-familles de prédicats en se demandant si les verbes qui les constituent sont appropriés pour les procès conceptualisés. Leur fréquence sera également considérée. Voilà pourquoi, après le tableau [10.4] ci-après, on procédera à une présentation détaillée des verbes de communication collectés dans les productions langagières des

apprenants. Ce tableau privilégie tous les verbes, ils forment 974 occurrences de la famille de prédicats étudiées.

Accuser	Chamailler	Exagérer	interviewer	Plaindre	Répéter
accepter	Chanter	Excuser	Jurer	Prêcher	Répondre
Appeler	Citer	Expliquer	Maudire	Prétendre	Saluer
Avouer	Convoquer	Exprimer	Mentir	Prévenir	signifier
Admettre	Crier	Fêter	Montrer	Prononcer	Sonner
Bavarder	Demander	Gronder	Moquer	Proposer	Taire
Bégayer	Dire	Insinuer	Moucharder	Raconter	Témoigner
Blaguer	Draguer	Insulter	Nier	Rappeler	Trahir
Blâmer	Enseigner	Interpeller	Nommer	Redire	Tromper
Causer	Evoquer	Interroger	Parler	Remercier	*Malparler

Tableau :[10.4]: liste des verbes de communication orale

A la suite de cet aperçu des verbes de communication de nos apprenants, il revient d'identifier les moins fréquents et donc les plus susceptibles d'être remplacé par *dire*. On vérifiera aussi que les verbes transitifs sont plus fréquents que les verbes intransitifs.

3.2. Fréquence détaillée des verbes de communication

Il est possible d'identifier les verbes les plus utilisés majoritairement par les collégiens pour signaler l'acte de communication et le structurer. Le tableau [10.5] réalise l'un des objectifs de cette étude. *Dire* y est attendu, mais, au passage, on notera la fréquence des verbes synonymes *tromper*, (13occ.) et *mentir* (10occ.):

Rang	Verbes	Occ.totale	4 ^{ème} /3 ^{ème}	6 ^{ème} /5 ^{ème}
1	Dire	496	436	28
2	Appeler	95	84	9
3	Parler	63	59	4
4	Raconter	33	24	9
5	Causer	17	17	0
6	Insulter	15	15	0
7	Tromper	13	13	0
8	Montrer	11	11	0
9	Répondre	10	10	0
10	Mentir	10	8	2

Tableau: [10.5]: les verbes de communication orale les plus fréquents

Appeler ou *s'appeler* ne sera considéré ni comme un verbe de base, ni comme un verbe nucléaire. Malgré sa haute fréquence, il n'est pas générique et il est très peu polysémique. Il supplée très souvent *téléphoner* et permet aux enquêtés de se présenter. [6] résume le rôle d'*appeler* dans les lectures des collégiens :

6a.CHI: je m'*appelle* (.). B. Ed. Davina (.). J'ai onze ans

6b.NGO: Je m'*appelle* N. E. <je vais> [/] je vais donc vous raconter une histoire d'amour

6c.JUN: je m'*appelle* K. Éric Junior.

JUN: je vais vous raconter une histoire

6 d. SER: on m'*appelait* le coureur de jupon puisque je sortais avec plusieurs(s)filles à la fois

Les apprenants ont présenté leur personne 43 fois par la formule consacrée « je m'appelle », contre 7 fois par la formule « se nommer ». *Appeler* est aussi bien utilisé pour <nommer> les N_h que le N_{loc} sur lesquels insiste la suite ci-après :

6e.SOL: donc <j'étais> [///] je vivais <dans heu> [/] dans une petite ville qu'on *appelait* heu Nanga Ebogo

SOL: c'était dans la nuit et là il m'a ramené heu (.) dans son quartier qu'on *appelle* Mendong.

6f.SOR: j'étais en train de jouer au petit stade qu'on *appelait* le stade de Dombè

Nanga Ebogo, Mendong et le stade de Dombè sont des lieux que les enquêtés <nomment>. La fonction d'identification d'*appeler* demeure, même si la catégorie de la personne diffère de celle du lieu. On postule tout de même une propriété polysémique du verbe lorsqu'il revêt le sens de *téléphoner* dont on ne trouve aucune occurrence dans le corpus:

6g.INE: sa petite amie a recommencé à l'appeler.

Enfin, *appeler* signifie <solliciter quelqu'un >tel que le signalent ces deux énoncés :

6h. CHI: +" non (.) je vais *appeler* la police ici.

6i. CHI: Bibiche vient l'*appeler*

A l' exclusion de *téléphoner*, les apprenants ne soumettent pas *appeler* à une grande polysémie. Il exerce une fonction d'identification dans la grande majorité de ses emplois. En revanche, *parler* se révèle plus générique et plus polysémique qu'*appeler*. Une grande partie de ses 63 occurrences le mettent en concurrence avec *dire* ou *causer*. Ce dernier verbe est utilisé 17 fois. Lui et *parler* appartiennent au même sous-domaine.

Les deux verbes renvoient au contenu non planifié de la parole. Contrairement à *causer*, *parler* et *dire* sont ensemble des verbes neutres ou des verbes génériques de la parole. Les sèmes spécifiques à *causer* vont donc être opposés aux sèmes voisins de ces deux verbes. C'est la même opération cognitive qui amènera les apprenants à solliciter *tromper* ou *raconter*. La proximité sémantique de ces deux lexèmes peut amener les apprenants à préférer des formes analytiques simples comme: *raconter des bêtises*, *ne pas dire la vérité*, etc. Les dix occurrences de *répondre* paraissent aussi faibles, au vu des besoins communicatifs de tout locuteur.

Peut-être les apprenants utilisent-ils « dire oui/non » à la place de ce verbe spécifique. C'est l'une des hypothèses qui seront vérifiées. La fréquence de *raconter* est tout aussi basse. Les 6^{èmes} et les 5^{èmes} ont produit des récits. On s'attendait à ce que ce verbe soit parmi les plus utilisés dans leur cycle. Or, il n'apparaît que neuf fois dans ce palier scolaire. En revanche, seuls *dire* et *appeler* sont plus fréquents que lui.

Dans l'ensemble, *raconter* est utilisé trente-trois fois. Malgré la synonymie de *narrer* et de *raconter*, on ne s'attend pas à ce que le premier verbe soit préféré au second. *Narrer* appartient au jargon de la linguistique. Il serait alors intéressant de découvrir quels sont les autres emplois de *raconter*. Enfin, on se demandera ce qui justifie les 15 occurrences *d'insulter* et de *montrer*.

D'une manière générale, le tableau [10.6] indique que les verbes les plus fréquents dans le domaine de la communication sont tous transitifs. Or, les prédicats de parole peuvent également être intransitifs. Avant de vérifier que certains verbes transitifs et génériques suppléent la seconde catégorie, voici la liste des verbes intransitifs utilisés par les apprenants.

Verbe	OCC.
Bégayer	1
Bavarder	5
Blaguer	4
Causer	17
^{se} chamailler	2
Crier	3

Tableau:[10.6] : Verbes de communications les plus fréquents

Le tableau [10.6] poursuit la présentation détaillée des verbes de communication. La sélection, basée sur le sens transitif et intransitif, dévoile une vue partielle des verbes spécifiques auxquels peuvent recourir les jeunes. Effectivement, ni *bégayer*, ni *chamailler*, ou même *blaguer* n'ont un large spectre sémantique. En revanche, *causer* semble plus générique que *bavarder*, ils appartiennent au même sous-domaine et ils sont désormais étudiés par rapport à leur relation avec *parler*. Cette prise de connaissance de leur utilité dans les lectures des apprenants s'effectue dans les sous-domaines dont les conditions de construction ont été expliquées plus haut et dont l'application débute dès la rubrique ci-après.

3.3. Description des sous-domaines des verbes de communication orale

Les 496 occurrences de *dire* n'excluent pas le recours à d'autres verbes de communication. Leur présentation détaillée au sein des sous-familles permettra de comprendre la résolution des problèmes de communication et l'enrichissement progressif du lexique en L2. Le regroupement des lexèmes en sous-familles vise aussi la découverte des opérations cognitives auxquels le jeune se livre lorsqu'il peut choisir entre deux items spécifiques et synonymiques.

Enfin, la nécessité de comprendre comment les apprenants pallient la restriction de leur lexique amène à supposer la présence d'un second verbe de base au côté de *dire*. La mise à l'écart d'*appeler* et le caractère générique de *parler*, doublé de sa polysémie puis de sa haute fréquence, en font un

candidat approprié pour approvisionner les productions langagières. Il est le verbe sur lequel portent les premières descriptions détaillées.

Les verbes de parole génériques intransitifs

Les verbes de parole appelés « génériques » sont sous-spécifiés sémantiquement. Ils renvoient au contenu non planifié des paroles. Relativement peu nombreux dans leur catégorie, puisque seulement 3 verbes génériques, tous, intransitifs, ont été collectés et regroupés dans le tableau [10.7]:

verbes	Occ.
Bavarder	5
causer	17
Parler	63

Tableau: [10.7]: Verbes de parole génériques

Parler est le plus représentatif et le plus fréquent de ces verbes. On va s'intéresser à son rôle dans les lectures des apprenants. On l'étudiera comme un verbe de base.

Le verbe de base et verbe prototypique parler

La disponibilité ou non d'un lexique riche des procès peut justifier les 63 occurrences du verbe *parler*. Il est plusieurs fois comparé à *dire*. Lamiroy *et al.* (2008 :4) soulignent «le caractère générique» de certains verbes de parole et des «verbes neutres tels que *parler* ou *dire*. » Pour le même domaine sémantique, Mathieu-Colas (2012: 5) compare les mêmes verbes et insiste aussi sur leur rôle dans le lexique. Il établit deux grandes subdivisions selon que la « chose dite » est prise en charge par une complétive (et on a les verbes dont le prototype est *dire* : *dire à quelqu'un que P*) et ceux où elle est traduite par un complément en *de*, illustrés par le verbe *parler* : *parler (I) quelqu'un de N*.

Le statut de verbe prototype est ce sur quoi porte une partie des analyses de Picoche (1994). Elle y signale directement les méronymes de *dire* et de *parler*. On lit dans son analyse que, au-dessous de *dire*, je pourrai écrire *répéter*, *affirmer*, *annoncer*, *déclarer*, etc. et au-dessous de *parler*, *causer*, *bavarder*, *s'exprimer*, *discourir*, etc.

On entend par *méronyme*, la [relation sémantique entre un terme A et un autre terme B, où A est une partie de B](#). [L'intégralité des méronymes d'un terme constitue son champ lexical](#). Cela signifie que *bavarder*, *s'exprimer* et *discourir* constituent des modalités de *parler*. Cette classe de prédicat correspond au tableau [10.7] que nous avons proposé sur la base des productions langagières des enquêtés.

C'est un regroupement assez régulier dans les études des verbes de parole ayant *parler* comme verbe prototypique. Sur ce seul critère, on pourrait conclure que ce sous-domaine n'est pas démuné chez les locuteurs de L2. Il est vrai que des linguistes complètent la liste avec *tchatcher*, *parloter*, *potiner*, *bavasser*. Mais il semble que, même en français central, ces verbes ne sont pas courants.

De plus, la neutralité de *parler* et son affiliation à *dire* signifient que leur contenu sémantique ne contient aucun présupposé de nature évaluative, c'est-à-dire qu'ils ne traduisent pas les jugements ou l'attitude du locuteur. Les quelques verbes cités plus haut s'écartent de ce postulat. Voilà pourquoi on se concentrera sur le rapport entre *parler* et *dire*. En effet, Picoche (1994) rapproche les deux verbes en affirmant que « La particularité de A2 est que, si l'on utilise les verbes *dire* et *parler*, la liste des A2 est totalement ouverte, parce qu'il n'est rien au monde dont on ne puisse *parler*. Il existe toutefois deux A2 compléments spécifiques de *dire* : les noms mot et parole ». Par la mention « A2 », la linguiste identifie les actants de *parler*. Elle rappelle surtout qu'il existe certains de ces actants qui participent à faire de *parler* un verbe au sens plein. Nous allons identifier cette propriété parmi les 63 occurrences du verbe *parler* dans le corpus.

Le verbe de plein exercice parler

La particularité de *parler* est sa double construction. Il est à la fois transitif et intransitif. D'un côté, *parler* exprime un échange de paroles entre des personnes. De l'autre, il désigne l'exercice de la faculté de langage. Plus loin, il implique le contenu de ce qui est communiqué. Quel que soit son sens, il est *prédicatif*. Cela signifie que *parler* désigne l'exercice de prédiquer une propriété permanente à partir de son schéma de valence sémantique.

En construction absolue ou intransitive, *parler* recouvre son sens originel. Comme un grand nombre des verbes intransitifs, il est sémantiquement saturé et spécifié, car l'évènement qu'il représente met l'accent sur l'action même <d'échanger des propos>, indépendamment de leur signification. La définition du LVF (1997) limite ce sens à « l'émission des paroles ».

L'investigation en cours vise à comprendre les occurrences de *parler* en L2. Sa construction intransitive servirait-elle à pallier la difficulté d'accès à un prédicat spécifique dans le lexique mental? Inversement, son emploi absolu témoignerait de l'aptitude des jeunes à se servir du *prédicat juste* pour la mise en mots du procès conçu.

Au moyen [9], une réponse est donnée aux hypothèses formulées : un ensemble d'énoncés orthonymiques réalisé avec *parler* comme prédicat sont dévoilés:

9a. CLA: fort *parle* fort (!)

CLA: *parle* non!

9b.ALX: il n'y a pas que l'argent qui attire la fille chez le gars il y a aussi la beauté et (!) la propreté la sensualité aussi,

ALX: non et la manière de *parler*

9c. JBR:+" moi si tu m'as suivie *parler*.

Les emplois de *parler* comme ceux-ci dessus sont récurrents et ne posent pas de problème aux apprenants. Pour rappel, l'évaluation de l'acquisition en L2 est rendue possible par la quantification des connaissances stockées dans la mémoire de l'apprenant. La révélation de 63 occurrences de *parler* a servi à cette première mesure. Par la suite, l'intérêt est porté sur la connaissance ou la méconnaissance des différents sens du verbe *parler*.

Les énoncés [9] prouvent que l'une des propriétés sémantiques de *parler* est maîtrisée. Les apprenants savent l'intégrer dans des phrases en construction intransitive. Le verbe est sélectionné dans leur lexique mental pour signifier une <capacité physique> ou une <capacité psychique>. En revanche, la <capacité psychique> ci-contre mentionnée semble quelque fois latente et même ambiguë dans leurs énoncés. En [10], *parler* peut être utilisé pour signifier <la capacité psychique> sans qu'il puisse être assuré que cette désignation est l'expression de leur visée communicative :

10a.CHI: il me remet ma note une fois il m'avait fait moins deux moi j'ai laissé(!) je n'ai *pas parlé*.

10b.NAT: mon père a pris mille cinq cents il m'a donné je n'ai *pas parlé*.

10c.MOT: si les prix ont augmenté ce n'est pas de sa faute tu ne dois pas blâmer tu ne dois *pas parler*.

En [10] *ne pas parler* acquiert la valeur pragmatique de *rester calme*. La plénitude sémantique de ce verbe n'est plus garantie par cet arrangement. Toutefois, il aide l'apprenant de L2 à réaliser sa visée communicative. Voilà l'une des circonstances qui fait de lui un verbe fréquent et un verbe clef dans leurs lectures. Nous insisterons plus bas sur ces emplois de *parler*. Pour l'instant, on note la capacité de l'apprenant de L2 à accéder à l'unité lexicale que constitue *parler* même si l'efficacité dans le processus de traitement verbal est différent.

L'organisation des données dans la mémoire lexicale devrait illustrer la compétence lexicale des enquêtés. Malgré la présence de *parler* dans cette mémoire, les adolescents devraient, en plus, associer chacune de ses constructions à leur représentation conceptuelle. Voilà pourquoi on s'intéresse en même temps aux constructions transitives du même verbe.

Lorsque *parler* est transitif, il est construit avec les prépositions [à], [avec] et [de] suivi d'un nom. *Parler* [à], *parle* [de] et *parler* [avec] désignent, sur le plan discursif, des procès différents, alors même que le verbe est formellement transitif. Seule la préposition est changée par le locuteur pour préciser sa visée communicative. Au niveau de la formulation, ce *petit mot* oriente le procès conceptualisé. En effet, en référence au domaine ou à l'évènement perçu, les cadres de rôles de *parler* auront un statut inégal, suivant que le locuteur le construit avec l'une de 3 prépositions. Par *cadre de rôles*, nous désignons les arguments sous-catégorisés par le prédicat *parler*.

Pour rendre compte du maximum des emplois de ce verbe par nos enquêtés, ses constructions sont distinguées. *Parler* [avec] fera donc l'objet d'une présentation particulière bien que se rapportant aux emplois prédicatifs de *parler* tout comme l'ensemble.

En effet, [avec] intervient lorsque les deux arguments de *parler* sont sur un pied d'égalité. Cela signifie que le procès dénoté par *parler* représente des interlocuteurs, ayant tour à tour la possibilité de se répondre. D'après cette réciprocité, *parler* désignera le même procès que *causer* ou *bavarder*. Afin de se représenter la scène prédictée par *parler*, on peut paraphraser Picoche (1994) pour qui les cadres de rôle de ce verbe « *sont deux interlocuteurs qui parlent, causent, bavardent ensemble, se disent ce qu'ils ont à se dire* ».

Les apprenants verbalisent ces formes de dialogue dans leurs productions langagières. On peut le noter en [11a] là où, après l'énoncé construit autour de *parler*, suit un échange qui atteste la causerie entre les personnages.

11a .CHI: <d (onc) > [/] donc elle parlait avec les animaux.

Un jour (...) elle a rencontré un lion.

CHI: ce lion-là [la] dit +"/.

CHI: +" bonjour ma petite fille elle a dit +"/.

CHI: +" bonjour elle a dit +"/.

CHI: +" comment vous vous appelez vous?

CHI: elle a dit que +"/.

CHI: elle a dit que +"/.

CHI: elle s'appelle alias.

En [11a] *parler* est le seul verbe spécifique mobilisé par la narratrice. Le reste des actes de parole est signalé et structuré par *dire*. La contrainte entre les niveaux lexical et textuel justifie la sélection de *parler* au niveau supra-propositionnel. On suppose que *parler* a pour objet d'introduire la conversation qui suivra entre les personnages. Même si parler et *dire* sont tous deux des verbes neutres et génériques, d'où leur rappel privilégié de la mémoire lexicale, *parler* permet en plus d'indiquer le type d'échanges entre les personnages. Par contre, les occurrences de *parler* [avec] sont peu fréquentes. En voici quelques autres :

11b. PAT: ça fait au moins six mois aujourd'hui que moi je ne lui parle même pas c'est seulement [avec] celui-ci que <je parlais au moins

Pour l'ensemble du corpus, seules 2 occurrences de *parler* [avec] ont été collectées. Pourtant, *parler* continue à décrire des scènes dans lesquelles les locuteurs s'échangent des paroles. [11b] matérialise le potentiel sémantique de ce verbe et son rôle dans les lectures des jeunes :

11c.INE: le jour-là alors il arrive il me dit qu'il a besoin qu'on parle.

INE: on est allé s'asseoir on a commencé à *parler*.

La temporalité inhérente au verbe *parler*, à savoir l'aspect duratif, et le nombre pluriel du sujet indiquent qu'il existe des interlocuteurs qui conversent. La visée communicative des apprenants n'est donc pas contrainte par une quelconque préposition. D'ailleurs, *parler*, verbe d'activité durative, est exploité pour ce seul aspect dans certaines situations linguistiques. On considérait [11c] ci-après pour se le représenter :

11c.FOK: le prêtre *parlait* <il nous> [/] <il nous> [/] il nous *parlait*.

La séquence [11c] fait percevoir une activité allocutive qui progresse sans changement et qui n'exige d'ailleurs pas de réponse. Par la pragmatique, le destinataire est un public, un auditoire, des fidèles qui ne sont pas situés au même plan d'égalité que le locuteur, i.e. celui qui réalise l'activité de parole. Le procès est envisagé différemment qu'en [11b].

En effet, l'exploitation du sens large de *parler* inclut des emplois correspondant à une absence de dialogue malgré le passage d'une information. Dans ce cas, le lexème est construit avec la préposition [à] qui oriente le procès vers un destinataire plus au moins accessoire. Quelques 2 occurrences l'attestent. Ce sont les seuls dans lesquelles [à] est objectivement identifié :

12a.INE: avant même de *parler* [à] sa femme <il va peser> [/] il va peser ses mots

12b.PEG: on va partir *parler* à notre grand-mère

Le caractère circonstanciel de l'actant introduit par [à] est contextuel. Le destinataire du message est sous-entendu comme en [12c].

12c. CHI: +" c'est lui le professeur ici <donc c'est lui donc c'est lui le seul (.) qui doit *parler*

Une cadre de référence dans lequel un *professeur* <parle> établit les élèves comme des destinataires. Cet argument peut ne pas être signifié dans l'énoncé, mais le contexte le rétablit. En somme, *parler* construit intransitivement est utilisé dans les énoncés pour désigner une <capacité physique>. Ces emplois sont fréquents. Lorsque la même forme décrit une <capacité psychique>, le procès conceptualisé semble ambigu. Ce qui nous amènera à y revenir. Pour les emplois transitifs, la faible matérialisation des prépositions [à] et [avec] est ce qui faut retenir.

Les catégories fonctionnelles comme les prépositions servent à cimenter le contexte grammatical. Les mots-outils sont en général acquis tardivement. Ils ont une saillance perceptuelle moindre que le verbe *parler* avec lequel ils font corps et avec le nom qui les suit. Cela peut expliquer le peu d'occurrences obtenues. L'acquisition lente de *parler* construit avec une préposition est confirmée pour *parler* [de]. C'est une distribution pour laquelle il est toujours prédicatif. 12 tokens de *parler* [de] ont été collectés dans le corpus. [13] les listes. Le choix d'exposition privilégie les procès dont le contenu de ce dont on parle est clairement interprétable :

13a.BAR: je vais vous *parler* [de] la polygamie.

13b.CHI: (..) et mm (..) l'histoire que je peux raconter (..) *parle* [d'] une femme et [de] son mari.

13c.ESA: moi je *parle* maintenant [de] l'habitude de la fille et du professeur

13d.CHI: un vieux type <qui> [/] qui ne fait que me *parler* [des] choses de Longuè Longuè

CHI: Il a fini son cours il fait deux heures rien qu'en *parlant* [des] histoires de Longuè Longuè

Les noms soulignés sont les cadres de rôles de *parler*. Ils construisent son schéma de valence et en font un verbe prédicatif et polysémique. *Parler* [de] signifie à la fois en [13] *traiter, faire allusion, aborder*, etc. Parmi les 12 occurrences analysées, il n'a pas été observé 3 emplois exactement synonymiques. Enfin *parler* est transitif et plein, lorsque les enquêtés décrivent leur aptitude à < user d'une langue >. Des 63 tokens de *parler*, 3 désignent cette compétence linguistique :

14a.SIM: j'ai quatorze ans et je *parle* bassa.

14b.CHI: nous ont veu apprendre à *parler* anglais.

14c.SP3: donc au Nord là-bas où il faut seulement *parler* le patois mon frère!

L'énoncé [14] est illustratif du lien entre apprenants de L2 et leur L1. Pendant les enregistrements, il leur était demandé d'indiquer leur L1 de la manière suivante :

INV: quelle langue maternelle tu *parles*?

Logiquement, les occurrences de *parler* une < langue > auraient dû être plus nombreuses que les trois collectées dans le corpus. Cette fréquence est autant inattendue que *s'appeler* < nom de l'enquêté > doit sa fréquence à la question de l'enquêteur. Sur le plan lexical, on a observé que *parler* était remplacé dans l'énoncé par *être*. Ce qui amène l'hypothèse qu'au niveau conceptuel, l'aptitude à < user > de sa L1 et l'identité linguistique sont amalgamés par l'adolescent, alors que l'appartenance à ethnique et être locuteur d'une langue sont différentes. Les matériaux ci-après le montrent:

14d.DOR: je me nomme A. D. L. je fréquente à la fondation scolaire A@1 A@1 j'ai douze ans et je suis maka.

14 e. CHI: <je suis Ewondo> [/] une fille Ewondo mon père est Ewondo ma mère est bulu.

14f.TOM: je *suis* bulu et j'ai quinze ans.

Ce type d'occurrences peut être démultiplié. Elles traduisent l'environnement linguistique des jeunes et indiquent l'alternance entre le verbe *parler* et *être*. Le même verbe est aussi remplacé par

sortir. Dans l'enregistrement ci-après on observera que *parler* le <français> est l'équivalent contextuel de *sortir* le <français>

14g.

SP2: mais le problème que Salli à xxx le français ne *sort* pas (.).

INV: il ne parle pas le français?

SP3: je te dis il bagarre il bagarre pour que ça *sorte* il bagarre

SP1: donc le français-là ne *sort* pas hein?

Après l'exposition des emplois prédicatifs et orthonymiques de *parler*, on se penche sur ceux qui le sont moins.

Le verbe de base parler comme substitut des verbes de parole

La nécessité d'étudier le rôle de *parler* comme verbe substitut participe de l'objectif général de la recherche. À partir de l'étude du corpus recueilli, nous observons l'itinéraire d'acquisition du lexique verbal des jeunes. Les indicateurs retenus sont entre autres la fréquence des items verbaux, l'accroissement et la précision sémantique des prédicats mobilisés dans les énoncés.

D3V-groupe1 participe de la réalisation de cet objectif pour *parler* et pour le reste des verbes de communication. INE évoque dans cet enregistrement un chagrin d'amour. L'attention sur ce bout de récit devra être focalisée sur la variété des verbes de communication que la jeune mobilise :

[15a]

INE: deux ou trois semaines sont passées je suis allée voir une maman bon celle qu'on *appelle* la maman des jeunes dans notre Eglise pour la *demande* les conseils comment je pouvais gérer ça.

INE: elle m'a alors *dit* qu'elle allait le *parler*.

INE: quand ils ont fini de *parler* ce jour-là il venir encore me voir me *dire* +//.

INE: il me *demandait* +"/.

INE: +" pourquoi tu es allée *raconter* <ce que moi et lui> [//] ce que lui et moi nous sommes en train de traverser?

INE: pourquoi je suis allée *raconter* ça à quelqu'un ?

Les prédicats comme: *appeler*, *demande*, *parler*, *dire* et *raconter* indiquent que cette locutrice de L2 n'est pas en situation de «détresse verbale», Lüdi (1994). Pour preuve, les 3prédicats sont

précis. Ils sont plus spécifiques que les verbes génériques et les verbes de base que sont *dire* et *parler*. A partir de telles observations, des conclusions sur le stade de développement du lexique des procès peuvent être tentées: il y a pour ce cas, une évolution vers un enrichissement du stock des verbes de INE.

Pour rappel, les modèles des stades développement de Bartning (1997) ou de Klein & Perdue (1997) n'ont pas été totalement adoptés. L'incompatibilité du profil de nos enquêtés et les étapes proposées en sont la cause. Ces modèles sont efficaces pour les apprenants débutants et avancés des langues étrangères.

Les collégiens de cette étude n'appartiennent à aucune des deux catégories. Ils ne sont pas des débutants, puisque le français participe très tôt de leur input naturel, d'une part, et d'autre part, ils en font usage de manière non guidée avant leur entrée à l'école. Ils ne sont pas non plus des locuteurs avancés. En cela, Bartning (1997:11) précise que «le terme avancé s'applique à l'apprenant institutionnel ou guidé, qui a appris une langue étrangère d'abord à l'école puis au cours d'une formation scolaire.»

En réalité, les apprenants dont le lexique est décrit ici sont à un stade intermédiaire. L'instabilité et le déséquilibre de leurs lectes sont traduits par un processus d'enrichissement des verbes dans leur mémoire lexicale. Le développement de ce lexique est en partie matérialisé par la présence à la fois des verbes génériques et des verbes spécifiques dans un même énoncé. C'est un phénomène récurrent avec les verbes de communication. D'autres énoncés confortent cette approche.

Les exemples qui vont suivre ont tous des points en communs. Les locuteurs de L2 y manifestent une tendance à la décomposition d'un même procès. Cela signifie que pour une même représentation, ils utilisent d'abord *parler*, le verbe générique, puis un verbe spécifique. [15b-c-d] va nous servir d'observable. La présence de deux prédicats pour un même procès n'évacue par le principe de parler comme verbe substitut:

15b.MOT: si les prix ont augmenté ce n'est pas de sa faute tu ne dois pas *blâmer* tu ne dois pas *parler*.

15c.CHI: rends toi compte que <je ne *ba(varde)*> [//] je ne *parle* pas.

15d.ALX: je *parlais* [fort] à mes parents <je> [/] je *méprisais* mes parents à cause de ce garçon.

Après observation de [15b-c-d], des graphes de verbes sont retenus. Ce sont des relations binaires qui marquent un accroissement du sens ; des indicateurs d'enrichissement du lexique. Signalons : (parler-blâmer), (parler-bavarder), (parler mépriser). La stratégie est à la confrontation des parasyonymes. Les jeunes demeurent soumis à la dépendance du verbe de base *parler*. Toutefois, cette forte sollicitation ne justifie pas la méconnaissance de prédicats plus précis. L'enrichissement de

leur lexique marque la structuration de leur discours. En conséquence, leurs énoncés sont analytiques en comparaison avec ceux des locuteurs natifs. Le recours aux paraphrases allonge aussi les phrases.

Lorsqu'on se penche sur les domaines syntaxiques susceptibles de fournir des indicateurs de développement des verbes de communication, on relève le rôle et la forme de la prédication à l'aide des adverbes. [16] permettra de prendre connaissance de ces adverbes :

16a.MAR: en train de *malparler* de *dire* des choses fausses de moi heu

16b.BAR: un jour (.) je les ai surpris en train de *malparler* de moi.

16c.BLA: au contraire elle xxx elle *se fâchait* contre moi (.) et <elle parlait> [/] elle *parlait* [mal] de mon nom

Le recours stratégique aux paraphrases est confirmé en [16]. Nous n'opterons pas pour la notion de *reformulations* au vu de l'ambiguïté du terme. Martinot (1994) qui théorise le développement du lexique en L1, sur la base de cette pratique, la présente comme : « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source»

Les apprenants de [16] paraphrasent le sens de leurs propres verbes, au sein d'un même énoncé qui s'en trouve allongé. Grâce à ce procédé, ils développent le sème du prédicat dans le but de rendre saillant le procès conceptualisé. Cette activité compensatoire est complétée par l'ordre des adverbes dans l'énoncé. En [15c] nous avons la postposition de l'adverbe [fort] à *parler*. Le but était de compenser la difficulté du rappel de la mémoire lexicale de *mépriser*. En [16c] la postposition portait cette fois sur l'adverbe [mal] à *parler*.

Le résultat est l'expression du procès de *se fâcher*. Lorsque le même adverbe est antéposé à *parler*, il signifie *médire*. Deux occurrences le prouvent dans l'ensemble du corpus. Dans les faits, «malparler» est une création lexicale. Celle-ci est assez répandue dans le sociolecte des jeunes. Son sens est tel que le décrit MAR en [16a], i.e. *dire* des choses fausses, sur quelqu'un.

En conclusion, l'antéposition ou la postposition de l'adverbe a une fonction de focalisation afin de préciser la manière de *parler*. La place de *parler* est enfin attestée dans les lectures des apprenants par son aptitude à suppléer le verbe *dire*. [17a] conforte cette affirmation:

[17a]

CHI: elle commence alors à *parler* que +"/.

CHI: +" je ne veux plus jamais te voir causer avec mon enfant<les trucs>

[17b]

BLA: et en plus elle était avec <d'autres de mes> [/] d'autres de mes amis ils étaient en train de *parler* que moi je voulais faire un hop hi

En principe, le discours rapporté direct ou indirect est introduit avec le verbe dire, bien que des prédicats spécifiques puissent assumer cette fonction. Le choix de *parler* en [17] est manifeste d'un système linguistique instable. La même population est apte à recourir à des prédicats tantôt génériques, tantôt générique. Pour la suite, ce sont ces prédicats génériques qui seront observés.

Les verbes de confession

Les verbes confession sont une étiquette empruntée à Fillmore *et al.* (1970). Nous nous en servons pour regrouper les verbes dont usent les apprenants pour <avouer> ou <cacher> un fait. 6 unités lexicales correspondant à ce procès sont listées dans le tableau [10.8]. Celles-ci seront complétées par 3 autres verbes appartenant à d'autres domaines linguistiques.

verbes	Occ.
Admettre	1
Nier	1
Avouer	4
Trahir	10
Mentir	10
Tromper	13

Tableau:[10.8] verbes de confession

Suivant le critère de classement de ce groupe, les 6 verbes du tableau [10.8] sont rangés en deux catégories. D'un côté, les verbes qui dévoilent la vérité et de l'autre ceux qui la cachent. Le premier groupe est constitué de: *admettre* 1occ.- *avouer* 4occurrences et *trahir* 10occ. Le second groupe est formé de: *nier* 1occ.- *mentir* 10occ.et *tromper* 13occurrences.*Tromper* et *mentir* sont de sens voisins. Ce sont des paronymes. Mais à l'observation, ils ne sont pas en concurrence dans le lexique des apprenants. Leur âge, leur écologie linguistique et leur expérience d'adolescent les amènent à recourir à l'un et l'autre prédicat.

Tromper-mentir

Malgré la parasynonymie de *tromper* et *mentir* les apprenants utilisent indépendamment les deux verbes, même si 3 occurrences du 1^{er} lexème, instancié par un même enquêté, établissent une relation sémantique avec le second. Après analyse du corpus, il ressort que *tromper* permet de décrire des trahisons amoureuses alors que *mentir* signale un aveu de l'adolescent qui dissimule la vérité ou qu'on accuse de la dissimuler. Dans les deux cas, le sens des deux lexèmes est spécifié. [18] regroupe quelques occurrences du verbe *mentir*.

18a.ALX: vous vous venez de vous ren(contrer) [/] de vous rencontrer ça veut dire que elle te *ment* c'est le mensonge.

18b LEA: après elle dit que +"/.

LEA: + " tu *mens* tu as volé.

18c.SAM: tu *mens* tu *mens* ma mater@f dit que je suis parti voler le maquereau.

18d. PET: je *mens* alors maintenant que c'est pour lui que j'avais écrit comme souvenir d'enfance

Les emplois de *mentir* ne sont pas toujours aussi nets. Il arrive que les locuteurs procèdent à des bricolages lexicaux pour réaliser leur visée communicative. Le verbe spécifique *mentir* est parfois délaissé au profit d'un verbe qui l'est moins. En [19], *faire* et *tourner* paraissent être un moyen de remplacer le verbe *mentir*:

19a.BAR <1a> [/] première femme avait *fait le mensonge*.

19b.PEG : elle va aller *tourner tourner la vérité* derrière

PEG: elle va aller *tourner la vérité*.

(*Faire le mensonge*) et (*tourner la vérité*), sont l'expression d'une « détresse verbale ». Les noms d'action mensonge et vérité participent au support de la prédication. Le procédé est décrit par Picoche (2007) qui nous enseigne que

Il existe en français un grand nombre de noms d'action ou d'état dérivés de verbes, qui ont besoin, pour fonctionner dans la phrase, de verbes très usuels, qui ne conservent dans ce type d'emploi, qu'une faible partie de leur sémantisme et qui forment avec eux des locutions plus ou moins

synonymes du verbe de base. On appelle de tels verbes des "verbes opérateurs" ou "verbes supports". Le plus fréquent est faire qui s'associe avec toutes sortes de noms.

Lorsqu'elle se résume, Picoche (2007) conclut que le procédé est « une reformulation fondée sur la relation verbe / nom.» Ainsi le rapport entre *faire-tourner/mensonge* peut-il être compris. L'autre verbe, *tromper* aurait été un choix possible des enquêtés. En tant que parasynonyme de *mentir*, tous deux peuvent mettre en mots des événements appartenant au même découpage du monde. Les matériaux de [20a] rendent saillant le sème commun aux deux lexèmes:

20a.

EF3: <quand une> [/] quand <un> [/] un professeur homme sort avec une élève ce n'est pas normal (.) parce que heu <il> [/] <il trompe>[///] ils troublent les élèves il leur *trompe* ils disent que il va les mettre <les notes> [<].

EF1:<les points> [>].

EF3:++ les points contrairement il est en train de les *tromper*.

Le discours de [20] est décomposé, allongé et analytique malgré la présence d'un verbe spécifique comme *tromper*. On voit que le locuteur utilise toujours des verbes génériques à l'instar de *dire* pour préciser sa visée communicative. Fort de ces paraphrases, il semble que *tromper* y a le sens de *berner*. Le caractère approximatif du verbe *tromper*, par rapport à la situation décrite amène le locuteur à justifier ses choix de verbalisation après contestation de ses pairs. L'objet du débat est déporté du thème, vers le sens propre au verbe.

20b.

EF3: <ça c'est *tromper*> [<].

EF3: ce n'est pas *tromper*

Peut-être ces jeunes ont-ils une meilleure connaissance de l'emploi de *tromper* dans son sens de *cocufier*. Plusieurs occurrences soutiennent cette hypothèse :

20c.ESS: ton papa *trompe* ta maman.

20d.KEN: <mon (.)> [/] mon père *trompait* ma mère.

20 e. NAT: ma mère *trompe* mon père.

Le lexique des adolescents est assez précis sur le rôle qu'ils attribuent à *tromper*. Ils utilisent ce lexème pour signifier que leurs parents <sont cocufiés>. Des 13 occurrences de *tromper*, 7 sont

sollicitées avec ce sens. Mais lorsque les jeunes évoquent leur propres déboires sentimentaux, ils délaissent *tromper* au profit de *sortir* [avec]. Des 16 occurrences de cette locution verbale, 10 ont le sens d'<être trompé>. [21] en expose quelques-unes :

21a.SUZ: et puis il sortait avec moi je ne savais pas qu'il *sortait avec* ma voisine il ne m'a même pas dit.

21b.ALX: il *sortait avec* une fille une autre fille au quartier appelée heu (.) Valérie.

21c.FLE: puisque quand tu te rends compte que ce dernier *sortait avec* ta copine quand tu vas sortir avec l'autre tu vas te dire qu'il va encore *sortir avec* ta copine.

Le rôle du verbe *sortir* sera approfondi dans l'étude des verbes de mouvement, au chapitre suivant

On retiendra d'une part, que les apprenants ont la capacité de se servir de *tromper* et de *mentir*, deux verbes au sens voisin, pour mettre en mots des procès qui ne sont pas analogues. D'autre part, ils rendent saillants les sèmes communs aux deux lexèmes, pour désigner, cette fois, un même événement. A cause de l'apprentissage, ils ont toujours recours à des verbes génériques pour les dépanner. *Dire*, *faire* et même *tourner* permettent ainsi aux enquêtés de bricoler leur énoncés en l'absence d'un verbe spécifique. La présentation des verbes de parole va se poursuivre. *Admettre*, *trahir* et *avouer* correspondent à cette définition. Les deux derniers verbes sont développés dans une même rubrique.

Trahir-avouer

Le traitement réservé à *trahir* est le même que celui accordé à *tromper* et *mentir*. Le constat de départ est celui de la régularité distributionnelle de *trahir*. Son sens demeure inchangé dans les productions langagières. Son schéma actanciel consacre presque invariablement maman comme le destinataire du message à <révéler>. Des 10 occurrences de ce verbe, cette entité est clairement instanciée après des prépositions:

22a.KEN: + " si tu ne me dit pas où tu étais je vais te *trahir* chez maman.

22b.AWA: et fin des fins je vais dire à ma mère je vais *trahir*

22c.MAG: je te donne là à tort et là il ne faut plus répéter d'avoir *trahi* ton papa devant ta maman.

Si on se borne à l'observation de [22], il faudrait conclure à une *sous-extension* de *trahir* dans les lectures des adolescents. Le LVF (1997) propose jusqu'à 9 sous-entrées pour cet opérateur. La seule entrée dont le sens est proche de *trahir* est *révéler*. Le traitement sémantique réservé à *trahir* est alors proche d'une *sous-spécification*. Noyau (2003: 5) évoque ce procédé puisqu'elle pense que, dans leurs tentatives de catégorisation des procès, observables dans leurs discours (en production), les apprenants feraient des sous-spécifications (surextensions) par rapport à la langue des adultes environnants, et inversement aussi des sur-spécifications (sous-extensions) constituant en catégorie une instantiation spécifique d'une catégorie plus large dans la langue adulte.

On se serait attendu à ce que *trahir* soit plus polysémique et décrivent un nombre plus élevé de procès. Avec cet unique verbe, les jeunes pourraient désigner le procès de : <passer à l'ennemie>, <abandonner quelqu'un>, <livrer quelqu'un>, <décevoir et tromper quelqu'un> <dénaturer la pensée d'un auteur>, <ne pas respecter une promesse>, <révéler un secret>, etc. Ce dernier sens est le seul pour lequel *trahir* est sollicité par les enquêtés.

Lorsque le corpus est dépouillé en profondeur, quelques faits justifient ce choix des apprenants. Déjà, l'objet de la discussion de groupe peut avoir provoqué le recours au verbe *trahir*, causant sa restriction sémantique. L'enregistrement D3V-Groupe3.cha révèle que les échanges portaient sur le thème: «mère infidèle». Ensuite, on note que les prises de parole tendent à contredire ou à soutenir la position du premier débateur qui a orienté la discussion en déclarant qu'il «trahirait» le secret de «la mère infidèle» i.e. qu'il le <révélerait>. Enfin, toutes les occurrences de *trahir* sont issues du même enregistrement. Cela implique que toutes les sollicitations de ce lexème sont rattachées à un même événement, développant un même topique.

Malgré cela, divers points méritent d'être soulignés. Les apprenants demeurent soumis à la dépendance d'un verbe extensible sémantiquement comme *dire* pour lexicaliser un procès, alors même que son expression linguistique fait l'objet d'un travail lexical: pendant des schémas interactifs, tels que les conversations ou les discours entre pairs, les interlocuteurs synchronisent leur lexique et l'enrichit.[22b] peut être rappelé en guise d'illustration, ainsi que 2 autres occurrences qui amènent à 3, l'extension sémantique du verbe *dire*, dans le sous-domaine dévolu au verbe *trahir*:

22b.AWA: et fin des fins je vais *dire* à ma mère je vais *trahir*

22d.ANG:<après> [//] <après tu vas donc > [/] tu vas donc voir si c'est que l'autre est mauvais là tu peux *dire*.

ANG: tu peux *dire* à ta mère mais si c'est que l'autre n'est pas mauvais

Dans le couple (*dire-trahir*), le premier verbe est générique et le second spécifique. L'apprenant procède à un accroissement de sens afin de clarifier sa visée communicative. Ensuite, l'influence du plurilinguisme à une incidence dans la mise en mots des procès, puisque le camfranglais interfère positivement avec la langue cible. [22 d] restitue la seule occurrence codée ce cas:

22 e. PEG: ce que je vais te **niang*

*vendre-trahir

Enfin, le contexte du débat amène les interlocuteurs à occulter le bénéficiaire du secret révélé. Le régime de *trahir* est mis en ellipse :

22f.ANG: tu ne dois pas *trahir* parce que tu dois supporter les deux d'abord

22g.PEG: moi je vais *trahir*.

A la lecture de [22f-g], le secret trahit dans lequel le destinataire du message n'est pas précisé. Le message en devient ambigu. Les occurrences d'*avouer* sont plus au moins similaires à celles de *trahir* en termes de diversification du sens. Or, le besoin d'exprimer ce procès existe. En effet, des verbes usuels (Picoche 2007) secourent les apprenants en cas de besoin. Voilà pourquoi la fréquence d'*avouer* est peu élevée et que son usage s'applique à un seul domaine de référence malgré son potentiel polysémique. On prendra en premier connaissance des emplois d'*avouer* dans le corpus. Puis, suivrons les productions dans lesquelles ces verbes usuels le suppléent. [23a] est une séquence narrative mettant en scène un soupirant. Le locuteur narre une déclaration amoureuse. *Avouer* structure sa pensée:

[23a]

DIA: mon ami me dit +"/.

DIA: +" *avoue* [la] tes sentiments et à elle de choisir.

DIA: je me suis alors dévoué.

DIA: je suis allé [l'] *avouer* mes sentiments.

A [23a], s'ajoute [23b], la dernière occurrence d '*avouer*

[23b]

PAT: non celui-ci *a avoué* que non il a pris le téléphone

PAT: parce que quand celui-ci *avoue* déjà qu'il a pris le téléphone (.) c'est qu'il a donné ça chez Stéphane

[23a] et [23b] contribuent à faire savoir que les verbes mêmes spécifiques permettent de construire les univers et la personnalité des jeunes. Lorsque ces verbes sont absents, les verbes de base leur sont toujours utiles et assument plus au moins le même rôle avec plus au moins le même succès. En [24], *dire la vérité*, participe à obtenir un sens proche de celui d '*avouer*. La synonymie n'est pas linguistique mais contextuelle. [24a-b] exposent le possible rapprochement entre (dire la vérité) ↔ *avouer* et l'apport de ce lien dans la résolution des problèmes liés à la limitation du lexique:

24a.PAT: on me dit que Stéphane lui a tapé beaucoup parce qu'il voulait *dire la vérité*.

PAT: je veux qu'on se place comme ça il me *dit la vérité* (.) face à face.

24b.BRI:+, < tu amènes > [///] tu appelles un policier tu amènes le gars tu dis que parle *dis-nous la vérité*.

Les expressions de [24] suivent une logique que précise [24c]

24c.TAT: heu <des années > [/] des années passèrent elle *cachait* toujours *la vérité*.

Ensemble, le groupe de procès que nous décrivons explicite des choix lexicaux auxquels procèdent des locuteurs natifs et non natifs. D'ailleurs, le lexique des jeunes s'étoffe progressivement de verbes spécifiques aux domaines étudiés et à celui de la cognition.

24d.JBR: mais les gens même e(ux) mêmes ils *reconnaissent*.

Au final, en plus des verbes listés dans le tableau [10.7], les élèves bricolent leurs énoncés avec des verbes usuels comme *tourner* (tourner la vérité), *cacher* (cacher la vérité) *faire* (faire le mensonge) et *dire*.

Les verbes de louage-blâme

Le sous-classement du corpus en observation est rendu possible par le guidage de nombre de linguistes. Fillmore *et al.* (1970) étudient à propos la conceptualisation des verbes de communication.

L'étiquette de verbes de «louage-blâme» et quelques autres étiquettes leur sont empruntés. La référence ci-après en est une illustration. Fillmore *et al.* (1970:61) y présentent leur corpus

Les mots que nous examinerons sont Accuser (*accuse*), Blâmer (*blâme*), Critiquer (*criticize*), Accréditer (*credit*), Louer (*praise*), Réprimander (*scold*), Avouer (*confess*), S'excuser (*apologize*). Dans l'interprétation de leurs données, ils privilégient le sens conceptuel à la syntaxe. On peut à propos s'enquérir de leur approche. En examinant ces entrées, le lecteur remarquera que *accuser*, *critiquer*, *réprimander*, *blâmer* dans ses trois sens, *accréditer* et *louer* sont des verbes qui requièrent conceptuellement une compréhension directe des trois entités que j'ai indiquées comme étant le juge, le défendeur et la situation.

La plupart des verbes que citent Fillmore *et al.* (1970) ont été collectés dans les lectures des enquêtes et répertoriés dans le tableau [10.9]:

Verbes	Occ.
Blâmer	1
Engueuler	1
Fêter	1
Moquer	2
Gronder	7
Accuser	8
se plaindre	9
Insulter	15

Tableau:[10.9]: verbes de louage -blâme

Le tableau [10.9] peut être interprété à partir des commentaires de Noyau (2003: 7). Les méthodes d'enquête ne sont pas les mêmes que celles qui ont construit le tableau [10.9]. En revanche, du fait des processus universels d'acquisition, les mêmes verbes tendent à assumer les mêmes fonctions conceptuelles. Aussi les apprenants sont-ils soumis aux mêmes difficultés, puisque, pour la L1 et selon Noyau (2003: 7), dans les verbes de jugement qui impliquent l'expérience des enfants

(*gronder, punir*), la connaissance de la modalité situationnelle dominante est très précoce, ce qui n'est pas le cas pour *accuser*.

Les représentations sémantiques deviennent progressivement plus abstraites à partir de 8-9 ans, un noyau sémantique stable se différenciant des modalités concrètes antérieurement acquises. L'évolution procède par différenciation entre éléments 'nucléaires' (sèmes constitutifs) et éléments 'modaux' (situationnels) variables et facultatifs, et par généralisation. La représentation sémantique est d'abord liée à une modalité situationnelle spécifique, avant de s'étendre à toutes les modalités.

À la suite du paragraphe ci-dessus, insistance est faite sur l'idée que le tableau [10.10] renferme un lexique spécifique aux enfants. Ces «verbes enfantins» crédibilisent d'ailleurs leur fréquence et justifient leur regroupement. *Gronder*-7occ.-et *accuser*- 8occ.sont utilisés précocement en L2: « on accuse son camarade ou son frère chez un adulte pour qu'il se fasse gronder ». *Réprimander*- absent des lectures de nos apprenants, et *blâmer*-10cc.- sont richement chargés sémantiquement et devraient être fréquents plus tard.

Présente plus tôt, une analyse appropriée aux circonstances de l'enquête aurait été nécessaire. On se serait demandé si la présence de l'un ou de l'autre verbe dans la consigne de l'investigateur n'aurait pas conduit à leur mobilisation. *Insulter*-15occurrences -s'intègre naturellement dans le réseau de sens des deux premiers verbes: (insulter-accuser-gronder-blâmer).il se pose comme le causatif de l'ensemble. On étudiera ces verbes en un bloc.

Se plaindre-accuser-gronder et blâmer

L'univers des élèves, restreint à leur contexte situationnel immédiat, permet une saisie du rôle que les verbes assument dans leurs lectures. L'école et l'environnement familial les amènent à sélectionner les mêmes prédicats qui sous-catégorisent les mêmes actants. En [25a], se *plaindre* et *gronder* sont liés. Ils mettent en scène les mêmes entités. Ils appartiennent au même macro processus. *Gronder* signale une sanction :

[25a]

CHI: mais ils sont quand même partis se *plaindre* (.) chez le surveillant le surveillant aussi (.) est parti se *plaindre* au principale

CHI: le principale a *grondé* (:) le professeur lui disant que +"/.

CHI: +" c'est pas un lieu pour raconter les histoires

La première information que révèle [25a] est le choix de *se plaindre* au détriment d'*accuser*. Le premier verbe est sémantiquement plus chargé que le second. On apprend ensuite du même enregistrement que *gronder* est préféré à *blâmer* et à *réprimander*. Le premier verbe paraît cependant inapproprié au contexte institutionnel, représenté par l'école. Or ce choix de lexicalisation n'est pas accidentel.

En réalité, *gronder* est le prédicat approprié général pour ce genre de procès. Quel que soit le milieu, les enfants y ont recours. Lorsque ce ne sont pas leurs enseignants qui sont catégorisés dans des scènes au moyen de *gronder*, ce sont leurs parents

[25b]

ESA: là tu n'as pas le droit de *gronder* <la personne> [/] la seule personne qui peut *gronder* dans la maison -là je crois c'est le parent de la fille.

ESA: là si l'homme veut te *gronder* il va te *gronder* [à voix basse].

En [25b], les actants de *gronder* sont cette fois les substantifs: homme et parents. Le circonstant [à voix basse] indique que l'énonciateur a peut-être besoin d'un verbe plus chargé sémantiquement que *gronder*. C'est un fait conforté en [25b] :

25b. AUD: et puis un jour donc quand elle *gronde* toi aussi tu mets [ta petite voix].

Pour terminer, même entre pairs, des copines utilisent *gronder* pour évoquer la colère des parents :

25c.CHI: arrivé ici là (.) j'ai alors demandé à Guemele que <ta>[/] *ta mater ne va pas te *gronder* comme vous avez la réunion demain.

*mère

Blâmer est rarement utilisé. Lorsque les apprenants y ont recours, il est parfois difficile d'en saisir le sens. [25d] en est une illustration :

25d.FLE: parce que en classe il y a certaines choses qu'<on> [/] on va *blâmer* ça va couler la honte.

A titre de comparaison, *gronder*, *blâmer* et *réprimander* pourraient exprimer le même type de procès. Mais, les jeunes optent pour *gronder* au détriment des 2 autres lexèmes. *Gronder* leur étant familier, ils s'en servent quel que soit le milieu. Ils allongent leurs énoncés dans le besoin de préciser le procès conçu lorsque *gronder* ne le rend pas assez saillant.

Lorsque les jeunes ont accès à un prédicat spécifique, il semble qu'ils leur posent des problèmes. On l'aura noté avec *blâmer*, puisque l'énoncé était indéchiffrable. La fréquence et la récurrence d'un lexème en assure quelque fois la maîtrise. On le vérifiera avec *accuser*. Il est un peu plus fréquent que *gronder*. Au départ, nous postulions une interchangeabilité entre *se plaindre* et *accuser*. Or, il se trouve que ce verbe est employé dans des énoncés orthonymiques. En [25 e], les débatteurs dispensent les enseignants de toute responsabilité en cas d'une quelconque relation avec leurs élèves. Ce seraient les filles de la classe qui devraient être <incriminé>. Cette lecture des événements est vérifiée dans les énoncés ci-après :

[25 e]

EYA: et aussi il ne faut pas injustement *accuser* les professeurs il faut aussi *accuser* les élèves parce que nous élèves nous dérangeons.

SP01: quand une élève drague un professeur quand elle tombe enceinte on doit pas *accuser* le professeur

Enfin, ce même verbe est sollicité par des jeunes au moment de se disculper. Les énoncés qui suivent retranscrivent les témoignages de 2 garçons. L'un et l'autre ont eu des ennuis avec la police.

25f.PAT: même celui qu'on appelle Mbazoa on *l'accuse* pour rien je ne sais même pas ce qu'il a fait.

25g.PAT: il y avait une accusation de vingt-cinq mille francs et <on m'a mis> [//] et on s'est mis *m'accuser* que s'est moi qui a pris cet argent.

25h.PAT: +" mon fils ne vole pas s'il vous plait *n'accusez* pas mon fils

Verbe de chronologie discursive

L'étiquette «chronologie discursive» est de Maingueneau (1991). Nous y avons regroupé les verbes qui décrivent la façon de discuter. La sous-classe en cours d'analyse est généralement scindée en 2 ensembles. D'un côté, les verbes servant à <répondre> d'un ton neutre, à savoir: *ajouter, répéter, reprendre*, et de l'autre, les verbes servant à <répondre> sur un ton soutenu, à l'exemple de: *répliquer, riposter, rétorquer, objecter*. Une telle distinction est une inopérante en L2. Pour cause, aucun des verbes cités n'est présent dans le répertoire des enquêtés, sinon: *répondre* dix occurrences.-et *répéter* une occurrence.

L'étude des productions langagières précise le rôle de ces 2 verbes. *Répondre* marquera le premier intérêt de l'étude.

Il fait en effet référence à des paroles antérieures du co-énonciateur. C'est un verbe qui est très peu utilisé dans les discussions de groupe. Les apprenants y ont de préférence recours dans des récits pour lesquels ils exposent une expérience personnelle, le même locuteur mimant un dialogue qu'il se remémore. [27] qui servira d'observable est fortement marqué par le camfranglais. Il permettra de découvrir un aspect du contexte qui motive la sélection de *répondre* dans la mémoire lexicale :

[27a]

TOM: ils m'ont hold* un day* j'ai joss* elles m'ont demandé que +"/.

Attraper* jour* dit *

TOM: " Mvondo tu come out* avec qui?

Sortir*

TOM: j'ai joss +//.

TOM: je n'ai pas pu *répondre* je suis go*

Partir*

TOM explique en [27a] qu'il a été incapable de justifier son infidélité lorsqu'il a été pris à parti par ses petites amies. En poursuivant l'analyse, on constate que le contexte affectif amène aussi dans le récit le verbe *répondre* en [27b]:

[27b]

DIA: je me suis présenté.

DIA: elle me connaissait (.) très bien.

DIA: mais elle m'a *répondu* que +"/.

DIA: +" elle ne sort pas avec les garçons

Quant à [27c], il précise le rôle de *répondre* dans les dialogues que reproduit un seul locuteur :

[27c]

NAT: +" où que tu as passé la nuit?

NAT: mon père n'a pas *répondu*.

L'étude des énoncés révèle invariablement le caractère essentiel de *répondre* dans les lectures des apprenants dont le rôle peut être assimilé, dans les procès en cause, à celui d'un verbe prototypique. Ces dix occurrences de *répondre* occulteraient presque l'interférence de *dire* dans ce sous-domaine. Dans un schéma conversationnel en cours, les réponses rapportées ou réactions des interlocuteurs sont très souvent introduites grâce à *dire* et non *répondre*. Cette réalité est effective à la lecture de [25h'] :

[25h']

PAT: les parents de l'enfant qui avait perdu l'argent sont venus voir ma mère que +"/.

PAT: +" votre fils a pris de l'argent.

PAT: ma mère de *dire* aux parents de ces enfants +"/.

PAT: +" mon fils ne vole pas s'il vous plait n'accusez pas mon fils

Au moins 9 énoncés attestent de cette prédisposition de *dire* à suppléer *répondre*. Pour cause, *dire* est un verbe neutre. La chronologie discursive et la référence aux paroles antérieures sont marquées par ce verbe introducteur neutre comme l'indique [27d]:

27d.BOR: bon d'une part c'est psuit@o <c'est> [/] c'est un peu normal on peut *dire* oui on peut *dire* non.

La flexibilité sémantique du verbe *dire* pour suppléer *répondre* est validé par le fait que BOR réagit à une question qui lui a été posée: «est-il normal de frapper un voleur dans la rue?» *Répondre* et *dire* se caractérisent par leur alternance dans les productions langagières des jeunes. Les synonymes que sont : « *dire non* » et « *répondre non* » peuvent servir à une évaluation de leur lexique. [27 e] serait par conséquent plus précis et proche du lexique souhaitée que « *dire oui* » :

[27 e]

TAT: +" si je te cache vas-tu me montrer le monde extérieur ?

TAT: il *répondu* +"/.

TAT: +" oui.

Le recours à un verbe neutre et à un verbe spécifique, pour le même procès est indicatif d'enrichissement du lexique. Grâce à l'une ou à l'autre unité du lexique, l'apprenant n'est plus contraint à l'emploi d'un unique lexème. Selon sa visée communicative, il peut être plus moins ambigu. Alors que (*répondre-dire*) est une alternative pour l'apprenant, on ne peut l'affirmer pour le couple (*répéter-dire*). *Dire* semble être une contrainte pour l'apprenant, comparativement à la faible fréquence de *répéter*. *Dire* est presque souvent la solution pour signaler qu'un message est réitéré ainsi que l'indique [28]

[28a]

FLE: et j'ai encore *redis* ceci +"/.

FLE: +" petit à petit l'oiseau fait son nid cela revient à dire que petit à petit l'amour accouche l'amour.

On peut aussi s'intéresser à *dire toujours* qui est répété dans le corpus. La co occurrence de *dire* et *toujours* est caractérisée par la déclinaison du verbe à l'imparfait de l'indicatif. Toute chose qui laisse supposer que *disait toujours* assume une fonction pragmatique dans les énoncés qui suivent :

28b.CHI: notre prof de français elle passait son temps à nous insulter chaque jour je *disais toujours* à ma mère ma mère ne m'avait rien décidé.

28c.MEL: j'étais jalouse d'elle c'est le pourquoi je *disais toujours* qu'elle ne fasse pas

28d.NAT: la femme-là *disait toujours* que elle <elle> [/] elle veut l'argent que mon père ne doit pas nous donner l'argent

Répéter a une valeur itérative. Il décrit un message qui est réitéré (redit) par un locuteur. Au côté de *répéter*, le lexique met à la disposition des énonciateurs : *repandre*, *recommencer*, *rabâcher* et plus encore. Or, aucun de ces lexèmes n'est utilisé par les jeunes. Ils leur préfèrent *dire*. La dépendance par rapport à *dire* est telle qu'ils procèdent à des ajustements supplémentaires pour marquer l'itération. Ainsi *disait toujours*, (4occ) apparaît-il comme une solution à la lexicalisation des procès. L'imparfait de l'indicatif et l'adverbe *toujours* participent à bricoler le sens des énoncé afin de se rapprocher au maximum de la conceptualisation.

Les verbes de réalisation phoniques

Les verbes qui vont être décrits marquent ,pour certains, l'intensité de la voix, pour d'autres, la manière dont l'énoncé est prononcé. Les traits qui constituent leur sens sont spécifiques et leur fréquence devrait s'en trouver réduite dans le corpus. Le lexique regorge de nombreux verbes visant à décrire l'intensité de la voix. Les plus représentatifs sont: *crier*, *hurler*, *chuchoter*, *chanter*, *s'exclamer*, *aboyer*, *rugir*, *s'écrier*, *lamenter*, etc. Quelques-uns sont présents dans le tableau [10.10]. C'est l'un des résultats du travail de corpus qui subodore la présence des verbes spécifiques en plus de verbes de base.

Taire	7
Chanter	5
Crier	3
Exagérer	3
Chamailler	2
Bégayer	1

Tableau:[10.10]: verbes de réalisation phonique

A la suite du tableau [10.10], nous évoquerons les verbes ci-après :

Taire- chanter-crier-exagérer-bégayer-chamailler

Les énoncés construits avec le verbe *taire* sont uniformes, lui affectant une propriété monosémique tels que le laisse percevoir [29] :

(29a)

PET: *taisez-vous non!*

PET: *taisez-vous non !*

29b.TON: *taisez-vous.*

De plus, le peu de matière obtenu du corpus exclut tout lien certain entre *taire* et *dire*, ainsi que pourrait le suggérer les occurrences [29c]:

(29c)

CHI: je n'ai rien dit je suis <restée> [>] +/.

INV: <et les> [<] gens ont ri ?

CHI: elle va dire quoi?

Le rapport de synonymie reste ambigu lorsque l'adverbe rien est antéposé à *dire* ou quand deux verbes de communication lexicalisent un macro-procès comme celui de [29d].

29d.CHI: pourtant il ne me dit rien (...) on *cause* seulement.

Par ailleurs, même avec *parler*, de nombreuses interprétations demeurent possibles comme l'indique [29 e]:

(29 e)

CHI: rends toi compte que <je ne ba(varde)> [///] je ne *parle* pas

CHI: moi j'ai seulement regarder <moi je ne parle >[///] moi je ne parlais même pas

[Ne rien] *dire*, [ne pas] *parler* serviraient donc à exprimer le même procès que *se taire*. Le référentiel qui fonde l'hypothèse ci-contre n'est pas le français central. Ces suggestions naissent des diverses observations opérées dans les productions langagières des jeunes pour la résolution progressive de la construction du sens à cause d'un lexique limité.

En principe, les verbes de réalisation phonique sont tous glosables par *parler*, car intransitif. Avec ceux du tableau [10.9], on a: *chanter* -(dire en chantant), *crier*- (dire en criant), *bégayer*- (dire en bégayant), *chamailler*-(dire en se chamaillant) et * *taire* (dire en se taisant). Ce procédé d'analyse est celui qu'effectuent Gross M. (1975) et Giry-Schneider (1981). Tous deux notent que «les prédicats de manière de parler» sont le résultat d'une fusion d'un verbe de parole, le verbe *dire*, avec un verbe de

manière de parler. L'incompatibilité de *(taire-dire) postule que *taire* traduit une plutôt une attitude. Pour Eshkol *et al.* (2007), dans cette catégorie syntactico-sémantique, les verbes sont associés à des noms prédicatifs à verbe support *émettre*, lequel est un des principaux verbes supports appropriés aux prédicats de bruit en général.

Cette déclaration autorise une mesure du développement lexical des procès en L2, avec les verbes supports en variable. Pour comparaison, cette affirmation de Martinot (1995:88) pour qui: «Les formes verbales potentiellement supports sont acquises très tôt, et le choix du verbe, quand il s'agit de la langue maternelle, ne suscite pas beaucoup d'erreurs contrairement à ce qui passe en langue étrangère».

En effet, les noms prédicatifs et les verbes supports devraient être des indicateurs de la compétence lexicale des locuteurs de L2. Or, *crier* est mis en mots sans des verbes supports tels que: *pousser*, *émettre*, etc. L'ensemble des matériaux qui sert d'observable pour ce cas le relève:

30a.BOR: je rentrais des classes : lorsque j'aperçois un groupe de personnes qui couraient derrière un individu en *criant* +"/.

BOR: +" au voleur au voleur !

2d.CHI: elle lâcha le gâteau (.) puis *cria* un [//] au secoures au secoures !

CHI: mais le roi <a > [/] <a> [/] a crié de mille dieux mais comment c'est possible!

Toutes ces phrases sont des exclamatives. Aussi auraient-elles pu être construites au moyen des verbes supports. Cependant, «émettre un cris» ou «pousser un cris» constituent une ressource prédicative encore hors de portée des adolescents. La complexité syntaxique et la combinatoire de ces verbes supports peuvent être mises en cause. Contrairement à *faire* ou *donner*, *émettre* et *pousser* appartiennent à un niveau élaborée du langage.

Ainsi leur sens n'est-il pas autant «transparent» que ces deux-là auxquels s'ajouterait *mettre* et *prendre*. Les constructions de L2 des enquêtés ne sont pas à incriminer. Elles sont utiles à la verbalisation de leur procès. L'information prédicative ne souffre d'aucune ambiguïté. L'information prédicative de *chanter* et toute aussi basique dans leurs lectures. Elle n'est reliée à aucune autre fonction pragmatique du langage. L'apprenant va à l'essentiel ainsi que le montre [30b-c-d]

30b.TAT: cette fille-là avait le pouvoir que lorsqu'elle *chante* &s <ses> [/] <ses cheveux s'illuminent (.)> [/] ses cheveux s'illuminent.

30c.EF3: il y'a une marmite-là <qui> [/] qui *chante* bien.

30d.JBR: les enfants vont *chanter* en espagnole

Il ressort de l'observation des énoncés ci-dessus qu'une seule propriété sémantique de *chanter* est exploitée. Ni la polysémie, ni même la métaphore ne sont de mises comme le vérifie [30 e-f]

30 e.JBR: on était en train de causer causer et une parmi les deux est partie devant dire qu'elle était professeur d'espagnole.

30f.JBR: *faire chanter* les enfants

Faire chanter est une locution usuelle dans le français central. Ce groupe coalescent a le sens d' <exercer un chantage sur une personne>. Pour l'emploi qu'en fait l'apprenant, la relation entre *faire* et *chanter* est moins stable que celle d'une locution usuelle. Bien que causatif, *chanter* n'y est pas métaphorique. En revanche, *bégayer*, un autre verbe de réalisation, l'est en [40a]

40a.PAT: parce que <si> [/] si il se met face à face là il continu à bégayer moi je vais lui boxer seulement

Lorsque l'apprenant ne dispose pas de ce prédicat spécifique, il mime un bègue. [40b] en est une illustration:

40b.SP3: je je je le ma la co le coach m'a dit heu je pschui@i

En [40b] SP3 se moque d'un footballeur bègue, incapable de répondre à une interview. Les propriétés des verbes phoniques affectent entièrement la scène. «La manière de parler» et «la manière de prononcer un énoncé» font l'objet d'une représentation lexicale en l'absence même d'un prédicat juste ou «approximatif».

Enfin, l'aspect duratif est mis en exergue pour se *chamailler*. La réduplication du verbe en est une preuve

(40c)

JUN: <ils sont> [///] ils ont commencé à se *chamailler chamailler* j'ai dit que +"/.

JUN: +"/ qu'est-ce que vous faites là ?

La répétition de *se chamailler* marque l'intensité du procès et <la manière de discuter>. Cette propriété est commune aux verbes que sont: *se disputer*, *se discuter*, *se quereller*, etc. Le contexte conflictuel justifie en principe leur mise en discours. Incontestablement, les productions langagières des apprenants développent amplement ce topique. Or, les verbes qui représentent ces procès sont peu fréquents.

En effet, les enregistrements nous ont plongé dans divers conflits. Les antagonistes interagissaient à cause des divergences amoureuses, à cause des drames familiaux et du fait des affrontements entre élèves-enseignants, etc. ces événements sont très souvent lexicalisés au moyen de *faire les problèmes* ou *avoir les problèmes*. Le contexte dans lequel est utilisé *faire les problèmes* permet d'établir les conditions pour lesquels il est un équivalent situationnel des «verbes de manière de discuter». L'occasion est donnée de l'observer en [40d]. L'enquêtee reproduit un dialogue au cours duquel une fille, COP, rompt violemment avec son petit ami:

(40d).

COP: que moi <c'était> [/] je suis son ex bon@i c'est fini entre nous.

COP: <il> [/] il n'a plus rien à traiter avec moi (.).

COP: elle et moi +//.

COP: bon@i moi je n'ai pas voulu *faire les problèmes*

Le contexte pragmatique étant le même entre [40d] et [40 e] ci-après, ce contexte joue un rôle similaire dans les processus sémantiques qui établissent la signification de *faire les problèmes* et *se chamailler*:

(40 e).

JBR: arrivé je ne sais pas ce que l'autre qui était devant avait su.

JBR: ce qu'on lui avait dit.

JBR: jusqu'à elle avait continué toujours à *faire* <ses> [/] *ses problème*

Pour résumer, le rôle de *se chamailler* est prédéfini en langue alors que celui de *faire les problèmes* découle du contexte pragmatique. La présence de *se chamailler* dans l'énoncé est sous-tendue par le besoin de communication, par sa présence dans le lexique mental de l'apprenant ou par la capacité de celui-ci à le rappeler de sa mémoire lexicale. Lorsque le besoin de communication existe, et que les deux dernières conditions ne sont pas réalisées, *faire les problèmes* peut-être une solution pour l'énonciateur. *Faire* est un verbe usuel, il est générique, fréquent et passe partout. Pour

fonctionner avec le nom d'action problème, il ne conserve qu'une faible part de son sémantisme et les deux unités forment une locution plus ou moins synonyme de *se chamailler*. L'information aspecto-temporelle est portée par le verbe *faire* et l'évènement principal est signifié par le nom problème, par le principe qu'une catégorie de substantif peut aussi être prédicative.

Quel que soit le domaine étudié, les verbes de base y occupent une place clef. La généralisation de leur rôle motivera la poursuite de l'étude qui porte sur les verbes de parole introducteurs d'arguments. Le répertoire de cette sous-classe sera complétée par : *-donner* (donner des raisons), *-faire* (faire des débats).

Les verbes introducteurs d'arguments

La sous-classe des verbes introducteurs d'arguments est hétérogène. Lamiroy *et al.* (2008) l'élargissent aux «verbes dont le contenu correspond à un certain genre littéraire ou à un type particulier de discours». Ils énumèrent : *argumenter, baratiner, débattre, disputer, chicaner, chinoiser, pétitionner*, comme autant d'items qui composent la sous-classe. Si on se réfère à leur descriptif, on s'autoriserait à compléter le tableau [10.11] avec *draguer*-8occ. et *faire la cour*-2occ. :

conclure	2
Expliquer	3
signifier	3
Montrer	11

Tableau [10.11] verbes introducteurs d'argument

Le regroupement du tableau [10.11] est plus homogène. Les verbes sont tous issus du corpus. La liste est épurée après confrontation des verbes de Lamiroy *et al.* avec ceux du LVF (1997), puis avec ceux des tables (9-13-15) de Gross M. (1975). L'étiquette de «verbe introducteur d'arguments» ou «verbes de valeur argumentative» en devient plus illustrative. Le paradigme est constitué en langue de : *expliquer, prouver, démontrer, argumenter, justifier, analyser, conférer, débattre*, etc. L'ensemble marque un rapport entre le locuteur, ce dont on parle, et l'interlocuteur. L'étude de leur mise en discours en L2 débutera par l'observation *d'expliquer* et *signifier*.

Expliquer-signifier

En général, *expliquer* décrit une activité de connaissance. Toutes ses 3 occurrences apparaissent dans les matériaux ci-après, là où les 2 1^{er} emplois d'*expliquer* sont effectivement proches de l'activité de connaissance:

41a.EYA: je ne sais pas comment *expliquer* ça pour son élève.

41b.EKO: *explique*-nous les besoins du corps.

41c.JUN: il a vu mes parents puis (.) puis il a *expliqué*.

L'activité de connaissance et l'activité de langage sont parfois associées pour manipuler des thèses ou des hypothèses. *Expliquer* et *dire* sont dans cette éventualité en concurrence. C'est le cas en [41d] là où une intervenante fait des conjectures. Autant *dire* qu'*expliquer* sont compatibles à cette activité :

41d.EF3: attends selon toi tu peux me *dire* qu'un vieux blanc peut venir épouser une jeune fille africaine pour point il va l'aimer?

Le choix de *dire* n'est pas accidentel en [41d]. Cet emploi n'est pas non plus à restreindre dans le contexte de la L2. La transformation par glose acquise de Gross M. (1975) et Giry-Schneider (1981) enseigne qu'à côté de la forme synthétique d'*expliquer*, il existe des formes analytiques bâties sur le modèle: *expliquer*-(*dire* pourquoi) - (*dire* comment) et même - (*donner* des raisons) que l'on retrouve dans les lectures de nos enquêtés et qu'expose [42a]

42a.MAG: bon mais ce n'est pas là le problème même si mon père à tort même si ma mère à tort je peux aussi *donner* les raisons à mon père.

(Donner des raisons) ↔ (expliquer) confortent les analyses antérieures. Sans aller plus loin, on rappellera (faire les problèmes) ↔ (se chamailler). Les enquêtés privilégient des verbes au sens large au détriment de ceux au sens spécifique. A chaque fois, ils préfèrent des formes analytiques aux formes synthétiques. Cette tendance à la décomposition du discours est significative de l'apprentissage. Pour une mesure du développement de leur lexique, on observera que cette décomposition est rendue possible par (donner-faire) qui se posent comme des solutions à la lexicalisation de leur procès et non par (pousser – émettre) qui assurent le même rôle chez des natifs.

Signifier est situé dans un niveau autre. Il oriente clairement la visée argumentative de l'énonciateur. En [42b] l'enquêtée commente le topique. Elle justifie sa position, laquelle est introduite par *signifie* :

42b.MEL: si elles ne veu(len)t pas ça *signifie* que elles-mêmes se trouvent grandes et elles préfèrent donc chercher la grandeur c'est pour ça

Les hyperonymes de *signifier* sont nombreux. Le LVF (1997) suggère : *stipuler*, *spécifier*, *indiquer* et *vouloir dire*. Seulement (*vouloir dire*), une autre reformulation analytique est présent dans le corpus. La notion de «forme analytique» est utilisée via Frey (1996), Bartning (1997) et Noyau (2010).

Voici les énoncés qui ont été collectés dans le corpus afin d'illustrer le rôle de (*vouloir dire*) dans les lectures des apprenants:

42c.SUZ: ça veut pas *dire* que si tu es parti boire dehors ou alors l'une de tes maîtresses t'a énervé dehors tu viens verser ça sur ta femme

42d.VIV: ça veut *dire* qu'il veut les problèmes il fait les crises de jalousie à chaque classe surtout quand il est jaloux

42 e.AND: ça veut *dire* quoi?

42f.FLE: je veux aussi *dire* par là que parfois ce n'est pas de l'ar(narque).

Cinq occurrences indiquent que (*vouloir dire*) est le substitut du verbe spécifique *signifier*. Malgré les indications de la 1^{ère} sous-entrée de *signifier* dans le LVF (1997), des ajustements ont entraîné la mise à l'écart des énoncés dans lequel (*vouloir dire*) est ambigu.

La séquence ci-dessous met en scène une élève qui tente un exercice d'argumentation orale. Pendant une discussion de groupe, il lui est demandé son avis. Elle utilise (*vouloir dire*) pour introduire ses arguments sans lui conférer le sens de *signifier*. Embarrassée, elle ne poursuit pas son argumentaire et s'arrête de parler.

(42g)

EKO: je m'appelle xx xx Junie troisième espagnole <je pour> [//] je suis pour et contre d'avoir donc une copine en classe dans une même salle de classe.

EKO: donc je veux *dire* <je p(our)> [//] je suis pour donc +//.

EKO: du côté où je suis pour c'est (.) pschuit@o je perds même la tête.

EKO: 0[=! murmure].

EKO: je suis perdu hein.

Malgré l'association de *vouloir* et *dire*, le sens prédéfini par le LVF (1997) ne correspond pas à *signifier*. C'est la même raison qui a causé la non-considération de [42h].

42h.PAT: on me dit que Stéphane lui a tapé beaucoup parce qu'il voulait *dire* la vérité.

Montrer et *conclure* sont utilisés par les apprenants. Il est désormais question de nous atteler à l'analyse de ces deux verbes.

Montrer-conclure

Montrer est le lexème le plus fréquent du sous-domaine. Cette fréquence valide les nombreuses sous-classes du LVF (1997). En revanche, nombre des emplois des enquêtés éloignent le sens de ce verbe des conditions pour lesquels il est un verbe introducteur d'arguments. Dans certains cas, il est un verbe de perception et revêt le sens d'<indiquer > ou de <faire voir> comme en [43a]

43a.TAT: +" si je te cache vas tu me *montrer* le monde extérieur ?

Dans d'autres cas, son sens est opaque, (Mejri 2005) comme en [43b]

43b.INE: <il va> [//] <il va tourner > [/] <il va tourner> [/] <le> [/] le donc il va *montrer* le dos rond parfois même il va aller voir les petites dehors pour *montrer* à sa femme que elle n'a rien parce

« *Montrer* le dos rond » et « *faire* le dos rond » sont des séquences figées dont le mécanisme de figuration sémantique renvoie à un individu orgueilleux ou vantard. Ce sont des emplois spécifiques à l'écologie linguistique des apprenants. En revanche, *montrer* à sa femme s'incorpore naturellement dans une dimension interactionnelle dans laquelle on lui attribuerait le sens de <faire savoir>, <faire comprendre>, *explicit*, etc. Pour s'en assurer, quelques énoncés complètent l'illustration initiale :

43c.INE: elle doit toujours aussi *montrer* son état de femme.

43d.INE: *montrer* ce qu'elle vaut vraiment devant son mari

43 e. JUN: si ta petite sort avec lui parce que elle aime bien sortir avec lui et il va *montrer* à sa fille que c'est lui qui a le mot dans la maison là.

Les apprenants utilisent *montrer* dans une démarche argumentative indirecte. Cela signifie que l'élève s'efface, donnant à sa perception des événements un caractère déconnecté et objectif. Cette perception des événements tranche avec celle du verbe *conclure*

Conclure

44a.NAN: pour conclure je disais donc que la relation entre professeur et élève n'est pas impossible

44b.LOR: <ils ont dit que> [///] ils ont conclu que (.) <un> [/] un des leur camarade allait apporter des haricots verts pourris.

Au final, on peut conclure que les verbes introducteurs d'arguments sont peu sollicités par les collégiens qui ont pourtant procédé à des discussions entre pairs et qui devraient en avoir eu besoin pour présenter leur opinion. Il est à noter que, parmi les dix-neuf occurrences collectées dans le corpus, des verbes à l'instar de *montrer* ne sont pas exclusivement utilisés dans le but d'introduire des arguments.

On a vu que *montrer* était sollicité par les jeunes en tant que verbe de perception. Il faut se demander pourquoi dans une tâche langagière dans laquelle il est demandé aux locuteurs d'argumenter on retrouve si peu de verbes spécifiques à ce type de discours. Si on exclut les 5^{ème} et les 6^{ème}, qui ont proposé des récits, il est à souligner que l'argumentation est enseigné dès la classe de 4^{ème}.

Il existe des cours d'expression écrite et des leçons pendant lesquelles il est enseigné aux jeunes comment utiliser des verbes comme : *conclure, montrer, signifier, expliquer, prouver* et *démontrer*. Ce type de cours demeure dans tout le second cycle, lorsque sont enseignés la dissertation et la philosophie. Il se peut que ce soit l'oral, marqué par sa forme libre, qui justifie la faible fréquence des verbes d'introducteur d'arguments dans les lectures des apprenants. Mais, cet argument n'est pas valable au regard des «verbes de demande», cinquante-six occurrences qui feront l'objet d'une analyse détaillée dans la prochaine section.

Les verbes de demande

L'étiquette «verbe de demande» est commune à la grammaire française. Les linguistes l'ajustent cependant à leurs objectifs. Par exemple, Bassano (1998:40) opte pour la dénomination «verbe de demande d'action» puis, elle liste des verbes à l'impératif comme : *tiens, regarde, donne*, etc. D'autres auteurs sont plus explicites puisqu'ils les présentent comme «des verbes pour introduire un conseil, un ordre, une suggestion» ou alors «des verbes pour introduire une question». 4 verbes différents correspondant à cette définition ont été retrouvés dans le corpus et répertoriés dans le tableau [10.12].

Verbes	Occ..
Demander	52
Interroger	2
Convoquer	1
Interpeller	1

Tableau: [10.12]: Verbes de demande

Etant donné la forte fréquence de *demander*, on s'intéressera en premier à ses emplois

Demander

Les 52 occurrences de *demander* sont le résultat d'emplois divers. Son rôle auprès des jeunes sera déroulé progressivement. Il est particulièrement utilisé dans les *percontatives*. Cela signifie que les enquêtés le sollicitent dans des interrogatives, avec l'intention d'obtenir des informations de la part de leurs interlocuteurs. Les occurrences de *demander* ont été regroupées selon qu'il est utilisé dans un discours direct, dans un discours indirect et dans de *faux monologues*. Voici les 3 occurrences de cette dernière fonction de *demander*.

(45a.)

.LAE: il était en doute après il entra il vo[ja] une jeune fille couchée sur un lit il se *demanda* +"/.

LAE: est-ce qu'elle est morte?

LAE: <il entra (.)> [/] il l'entra après (.) il l'entra il vu des gens endormis il se *demanda* +"/.

LAE: +" est ce qu'ils sont morts?

45b.NJE: <moi> [/] moi je me *demande* pourquoi ?

Demander est utilisé dans un discours auto-adressé, selon qu'il est une forme indirecte ou une forme direct. Le lexème étudié est privilégié dans des passages narratifs où l'interaction cède la place à un monologue du locuteur. *Demander* y est spécifique comparativement à *dire* qui est neutre. Les deux verbes ne sont pas concurrents, même s'ils décrivent un dialogue intérieur, comme le souligne syntagme prépositionnel dans son cœur en [45b]:

(45b.)

LAE: il passa (.) il vo[ja] un palais très beau mais entouré d'herb(r)es il se *dit* dans son cœur +"/.

LAE: +" comment un aussi beau palais peut être abandonné ?

Au total, 3 autres occurrences de *se dire* mettent en évidence le caractère spécifique de *se demander* pour le procès du faux monologue. L'intégralité de ces énoncés est présentée dans les matériaux ci-après :

(45c.)

NAN: je *me dis* toutes les filles qui sortent avec les professeurs c'est parce qu'elles se sentent déjà grandes et belles.

NAN: moi je *me dis* que ce n'est pas impossible qu'il est l'amour entre un professeur et son élève.

45d.VIV: moi je suis contre parce que je *me dis* que dans une relation quand quand <vous êtes> [///] vous vous voyez trop quand vous êtes dans

Ces premières occurrences sont indistinctement des discours rapportés directs et indirects. Mais ils se trouvent dans le corpus, des emplois *de demander* qui sont uniquement de l'une ou l'autre forme de discours rapporté. [46] liste celles appartenant au discours direct :

46a.JUN: mes parents m'ont *demandé* +"/.

<tu > [//] étais tu à l'école?

46b.JBR: moi je lui ai les ai *demandé* +"/.

ça c'est quoi?

46c.PAT: en rentrant chez moi ma mère me demanda +"/.

46d.PAT: +" mon fils qu'est ce qui t'ai arrivé sur le cou.

Demander est très employé dans le discours direct. 11 occurrences ont été collectées pour l'ensemble du corpus. Le chiffre porte uniquement sur les interrogatives. Ce résultat confirme les études de corpus qui sont effectuées sur le domaine. Andersen (2002) déclare que le: «DD est syntaxiquement plus économique que le DI». Cette économie favoriserait sa récurrence dans les textes oraux. En effet, le discours direct est moins descriptif que le discours indirect dont le nombre d'occurrences est moins élevé chez nos apprenants. Les occurrences ci-après ont pour objectif de le relever :

46 e.MBI: <son mari> [/] son mari ne peut pas aussi exagérer en lui *demandant* de faire certaines choses

46f.EF2: ou alors si peut être le blanc est sectaire et qu'on lui *a demandé* une fille noire tu vois ?

Nombre d'occurrences de *demander* sont investis en tant que «verbe d'action sur autrui». Le Goffic (1993:294). *Demander* est par principe un verbe de communication. Seulement, le procès qu'il décrit n'est pas celui d'un échange de parole. Le locuteur n'attend pas de son interlocuteur une réponse verbale, mais plutôt une réaction non verbale. L'évènement qu'il représente linguistiquement est par conséquent tourné vers autrui. Cela ramène à rappeler leur fonction conative (Jakobson). Comme autre différence, il arrive souvent que l'infinitif soit plus naturel pour ces verbes que les complétives, comme le souligne ces 4 énoncés tirés du corpus:

47a.CHI: il y'a les professeurs que si on nous *demandait* d'insulter en(semb)le on allait refuser.

47b.JBR: nous sommes partis pour séparer et <les *demander* n(e) de> [/] de se calmer ils n'ont pas voulu nous écouter.

47c.BRI: <quelque heu> [/] quelques heures après on m'a *demandé* de partir.

47d.MBI: comme heu <Et(ala)> [/] Etala a dit elle doit faire tout ce que son mari lui *demande* faire.

Selon Le Goffic (1993:294), le complément d'objet indirect est contrôleur de l'infinitif. L'emploi des verbes d'action sur autrui est aussi usuel avec des complétives au subjonctif. 3 occurrences marquent ce choix dans toutes les productions langagières des enquêtes:

48a.DAR: +" tonton tonton voilà le père là ici celui que tu as *demandé* [que] (.) je l'apporte

48b.PET: c'est après alors avant de rentrer il *demande* [qu]'on fouille nos sacs.

48c.MAK: elle a *demandé* [que] je ne vienne plus chez elle.

Les verbes déclaratifs et principalement *dire* prennent un sens injonctif et concurrencent fortement des verbes spécifiques comme <*commander, demander* (à quelqu'un) de infinitif > Le schème grammatical qui vient d'être évoqué est traduit de la manière ci-dessous dans les lectures des jeunes :

(49a.)

PAT: le grand frère m'a *dit* d'attendre (.) j'ai attendu.

PAT: le gars m'a *dit* d'attendre là-bas au bar qu'il part d'abord travailler.

49b.EF4: est-ce qu'on a dit à la *nga@f de partir chez le gars?

*fille

49c.BRI: c'est Stéphane qui lui a *dit* <de> [/] mettre ça

Sur le plan conceptuel, on observe que *dire* a le pouvoir d'un verbe d'action, amenant à l'identifier comme «un verbe d'action sur autrui», alors que tel n'est pas son rôle principal. Il existe en langue une liste infinie d'items dévolues à cette fonction dont les plus fréquents sont: *conseiller, déconseiller, commenter, éviter, interdire, prohiber*, etc. Mais le choix de *dire* comme verbe directif est incontestablement nécessaire en L2 au vu des onze occurrences tirées du corpus. Son recours affecte variablement autant le discours direct que le discours indirect. Ces 2 occurrences en donnent un aperçu:

50a.SOR: après on m'a dit de former un équipe.

50b.CHI: *ékié@i elle a dit +"/.

+ " sort !

*interjection

Enfin *dire* est utilisé comme un *performatif* dans le sens où ce terme a été défini par Austin (1956). Il partage ce rôle avec *demandeur* dont l'occurrence est présentée en premier, puis, suivra celle du verbe *dire* :

50c.TOM: peu de temps après je l' [ε] *demandé* les excuses.

50d. NYA: on a pris le fer à repasser on repassé son zizi.

NYA: on a repassé son zizi et il a *dit* que +"/.

NYA: + " *wè@i pardon ne me tuez pas je ne suis pas seul.

*interjection

(Demander les excuses) ↔ (excuser) et (dire pardon) ↔ (pardonner/ supplier) sont des reformulations analytiques dans lesquels des noms d'action jouent un rôle aussi essentiel que celui des verbes. Pour récapituler, les cinquante-deux occurrences de *demandeur* sont utilisées par les apprenants dans des perlocutives directes et indirectes et aussi dans de faux monologues. Lorsqu'il est un verbe directif, *demandeur* est en concurrence avec le verbe *dire* qui est pourtant de sens neutre.

Pour ce domaine, les trois occurrences de *demandeur* peuvent être opposées aux 11 occurrences de *dire*. Pour établir que *dire*, verbe neutre interfère avec *demandeur*, verbe spécifique du domaine, le schème grammatical <*demandeur* (à quelqu'un) de infinitif > et < *dire* (à quelqu'un) de infinitif > a été mis en contribution. Une fois ce verbe analysé, on peut prendre connaissance des autres verbes de la sous-classe en commençant par *interroger*.

Interroger

Demandeur, *interroger*, *interviewer* et *questionner* sont si proches par leur sens et par les procès qu'ils décrivent, qu'ils exigeraient de l'apprenant un effort coûteux pour l'appariement du verbe juste à la situation conceptuelle. La proximité sémantique des prédicats et ce besoin d'ajustement au domaine de référence des procès est une problématique universelle que développe Duvignau (2004:1) déclare que la capacité à saisir la ressemblance entre deux phénomènes est fondamentale chez l'être humain. Désignée principalement sous le terme de « analogie » en psychologie (Gineste 1997, Sander 2003) et via la relation lexico-sémantique de « synonymie » - entendue surtout comme « parasynonymie »

- en linguistique, cette compétence intervient dans la catégorisation des phénomènes du monde et dans l'organisation du système linguistique où elle permet une mise en relation de termes fondée sur leur proximité sémantique

Comme le précise, Duvignau (2004:1) la parasynonymie, via la relation lexico-sémantique, est une mise à l'épreuve de la compétence lexicale des apprenants. Elle se manifeste dans les lectures de nos enquêtés au moment où un élève, décrivant une interview, sélectionne le verbe *interroger*.

51a.SP3: les gars sont là maintenant tu vois on *l'interroge* il fait sa mère?

Pour précision, SP3 évoque une scène dans laquelle un joueur de football bègue répond aux questions d'un journaliste. Le même verbe est utilisé en [51b]. Cette fois, l'apprenant s'aide de son parasynonyme *demander*:

51b.CHI: ce [//] le roi est donc venu : interroger son mari <en lui disant > [///] en lui demandant s'il avait vraiment trouvé (le) trésor.

Bartning (1997:10) décrit le phénomène exposé en [51b]. Le lien avec les travaux de cette linguiste s'impose du fait du recours aux verbes autres qu'*interroger*, lesquels paraissent facultatifs et allongent l'énoncé de l'apprenant. En L2, propose Bartning (1997:10), des énoncés plus longs ne sont pas forcément l'indice d'un niveau plus avancé, vu le recours stratégique aux paraphrases qui allongent l'énoncé (cf. Lennon, 1989; Bartning, 1990a; cf. aussi Edmondson & House, 1991 qui soulignent la verbosité des apprenants d'une L2)

Questionner, l'un des deniers des parasynonymes, fait l'objet d'un traitement presque similaire. A sa forme synthétique, les apprenants de L2 lui préfèrent la forme analytique, *poser des questions*. Il est utilisé 3 fois sous cette forme ainsi que le montre ces 2 illustrations:

51c.SP01: je te *pose une question* hmm?

(51d.) JUL: j'ai *posé la question* à son père +"/.

JUL: +" où es Patrice

Poser a été étudié en même temps que le verbe de base *mettre* avec qui ils sont utilisés pour le placement d'objets. Malgré ses 8occ. il est un verbe usuel, qui comme *faire* et *donner* forment un prédicat complexe dans des énoncés. On devrait logiquement avoir le même phénomène avec *convoquer* et *interpeller*. *Donner une convocation*, pour *convoquer* et *procéder à une interpellation* sont des tournures attestées dans la langue française.

Convoquer et interpellier

Comme tous les verbes présentés plus haut, *convoquer* et *interpeller* décrivent un procès orienté vers l'interlocuteur. Chacun des verbes est utilisés 2 fois. [52] sont les matériaux dans lesquelles ils ont été recensés :

52a.MEL: un jour en rentrant de l'école un garçon *l'interpella* et il lui dit qu'il voulait sortir avec elle.

52b.CHI: après on a *convoqué* nos parents

Pour finir, le répertoire qui a fait l'objet de cette étude a permis d'observer la mise en fonctionnement des verbes qui évoquent par leur sens l'intention du locuteur ou leur force pragmatique. Ces verbes, bien que présents dans le lexique des jeunes, demandent encore à être enrichit. Dans l'attente cette évolution vers la langue cible, les enquêtés peuvent toujours se servir du verbe *dire*.

4. Le verbe de base *dire* comme substitut des verbes de communication

Après examen du répertoire des verbes de communication orale dont *dire* est l'item le plus représentatif, nous relevons que les enquêtés l'utilisent dans des substitutions synonymiques et parasyntonymiques, dans des substitutions analytiques, ou simplement pour se dépanner. En réalité, il ressort de l'enquête que l'oral justifie en partie ses opérations. La contextualisation du discours favorise la sélection du verbe *dire* dont la mise en énoncé impose très peu de contraintes syntactico sémantique. La disponibilité de *dire* et sa neutralité sémantique permet aux apprenants de l'utiliser à fois comme un verbe de confession, un verbe introducteur d'arguments, et plus encore. Ce déploiement à tous les postes de discours en remplacement des verbes spécifiques est une exploitation de sa polysémie qui peut par ailleurs se faire au détriment de l'orthonymie, comme tend à le prouver le point qui arrive.

4.1. Orthonymie - arrangement sémantique - polysémie avec le verbe *dire*

La polysémie du verbe *dire* pourrait être la cause de son approximation sémantique. Duvignau (2008) résume ainsi le phénomène que nous apprêtons à examiner:

En effet, les énoncés à pivot verbal révèlent un mode de structuration du lexique des verbes par proximité sémantique ou co-hyponymie inter-domaines. Ainsi nous avons à faire, non plus à des erreurs ou des métaphores, mais à des approximations sémantiques intra-domaine (dire « couper l'orange » pour signifier « éplucher une orange ») et des approximations sémantiques inter-domaine (dire « déshabiller l'orange » pour signifier « éplucher une orange ») qui sous-tendent une flexibilité tant sémantique que cognitive importante chez le jeune enfant (Duvignau, 2002, 2003, Duvignau & Gaume, 2004)

Pouvoir jouer avec les sens de *dire* est un palliatif au peu de lexique des verbes en L2. C'est une source inépuisable de solutions de par la richesse et la flexibilité sémantique du lexème. Cette polysémie est rendue par ses schémas de valence et sa contextualisation. Le contexte situationnel participe de l'actualisation de l'énoncé et des informations portées par *dire*. Les deux niveaux d'analyses considérés, il est possible de conclure que *dire* est le substitut de : *déclarer*, *annoncer*, *affirmer*, etc. Mais l'approximation sémantique persisterait, car chacun des sens possibles de *dire* s'impose malgré les niveaux d'analyse. Matérialisons-le avec cet énoncé qui sera suivi d'un tableau représentatif de la richesse sémantique de *dire* :

LEA: on a dit que j'avais volé.

Dire	Déclarer	voler	Accuser
On a dit que j'avais volé	On a déclaré que j'ai volé	On a affirmé que j'ai volé	On m'a accusé de vole

Tableau: [10.13] : approximation sémantique du verbe *dire*

Ni le sens pragmatique, à savoir la présence d'un interlocuteur qui veuille bien recevoir l'information, ni le schème grammatical, $N_0 V (Que P) 1 \text{ à } N_2$ avec $N_2 =: Nhum$, ne permettent de démêler les sens possibles de *dire*. Pour cause, ces 2 propriétés définitionnelles sont communes à la plupart de verbes de la table 9 répertoriés par Gross M. (1975 :338-339), pages de la table 9 ouverte au hasard. Les autres verbes candidats seraient alors : *raconter*, *radoter* (sic), *prétendre*, *prouver*, *rabâcher*, etc. Cependant, par la contextualisation, on exclurait de cette liste de Gross M. (1975 :338-339) : *prédire*, *professer*, *prêcher*, *prohiber*, etc.

Dans l'ensemble, la polysémie de *dire* a déjà fait l'objet des analyses pour chacun de ses sous-classes. De la même manière, on a insisté sur le rapport entre lui et un verbe spécifique. Le paragraphe ci-dessous y revient brièvement.

4.2. Le verbe de base *dire* VS les verbes spécifiques

Il est commun de préférer le verbe de base *dire* à un verbe spécifique. Pour le présent corpus, on l'a vérifié avec *commander*, *se demander*, *conclure*, *expliquer*, *signifier*, etc.

4.3. *Dire* verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques

Le plurilinguisme déteint sur certaines constructions avec le verbe *dire*. Avec des locutions prépositives comme par derrière, ils obtiennent des sens proche des verbes de parole, plus précisément un sens similaire du verbe *calomnier*. Une première occurrence l'atteste :

53a.EF3: et les enfants vont *dire* que par derrière +/.

L'énonciateur a été interrompu et le procès que décrit *dire par derrière* s'en trouve incomplet. Cette occurrence pourrait être le résultat d'un calque : « *parler dans le dos de quelqu'un* », est une locution verbale qui définit un manque de franchise, une < incapacité à dire en face ce que l'on pense > Le sens du verbe *dire* est élargi à celui du verbe *parler* et le syntagme prépositionnel, dans le dos est résumé en par derrière. On trouve en *derrière*, une empreinte des langues autochtones sur la L2. C'est un moyen d'exprimer tout ce qui est lâche et incorrect. Une deuxième occurrence, déjà analysée le confirme pour les verbes de parole

19b.PEG: elle va aller *tourner tourner* la vérité derrière

Tourner la vérité derrière et *dire par derrière* sont des bricolages sémantiques dont le but est de compenser un lexique des procès en construction. Il est courant de recourir à *derrière* pour bricoler le sens des verbes dont le rappel de la mémoire lexicale est couteux. Des verbes de base tel *faire* finissent de le prouver :

53b.ESA: l'élève fait son cours elle part étudier elle n'a pas besoin de *faire* les choses derrière

Le grand apport de *dire* dans les productions langagières des apprenants constitue l'essentiel à retenir. Son large spectre lexical embrasse toutes les sous-classes sémantiques des verbes de communication orale. L'acte de parole peut être considéré à différents niveaux de généralité/spécificité. Il est ainsi possible de désigner un même procès par un verbe de communication plus ou moins général en fonction du degré d'informativité visée i.e. N₀ Dit–Déclare–Révèle–Avoue N₁ à N₂.

Les verbes spécifiques de la famille sémantique des verbes de communication n'en sont pas moins présents dans leur répertoire. Quelle est l'incidence de ces résultats dans cette étude qui s'achève? D'une manière générale, le sur-emploi du verbe *dire* n'est pas exclusif aux apprenants de L2. Cette utilisation s'aligne sur celle des locuteurs natifs à la considération d'un nombre de variables universelles.

- La tâche langagière sollicitée, l'oral, motive la mobilisation des verbes de communication et du verbe *dire* dans les productions langagières de tout locuteur. A l'écrit, le répertoire des verbes de

communication auraient été moins riches et la recours au verbe *dire* moins fréquent. L'oral se caractérise par la vitesse de traitement qui reflète son degré d'automatisation rendant possiblement difficile la précision d'accès au lexique mental pour la récupération d'un lexème au sens précis. En effet, la compétence lexicale et l'aptitude à accéder rapidement au lexique mental sont nécessaires à l'apprentissage du lexique verbal qui permet à son tour l'enrichissement de l'aptitude lexicale. A l'écrit, le scripteur a le temps de contrôler l'accès à son lexique et de revenir sur ses choix.

- La situation linguistique explique également le recours massif aux verbes génériques qui ont participé à suppléer les verbes spécifiques du domaine et la haute fréquence du verbe *dire* en particulier. Partant du principe universel que tout locuteur adapte son lexique en fonction du milieu, on ne s'attend pas à ce qu'un jeune aux abords d'un stade de foot utilise des verbes comme: *rétorquer, renchérir, réprimander*, etc.; le lexique mobilisé dans son discours est certes adapté à sa connaissance de la langue, mais aussi à son auditoire et au milieu. On ne s'exprime pas pareillement à l'écrit comme à l'oral, dans une salle de classe comme dans la cour de récréation. Lorsque possible, le lexique qui est mobilisé dans une discussion avec son enseignant sera différent de celui mobilisé entre pairs.

- Le principe de l'économie cognitive et même linguistique est une explication supplémentaire au rôle assumé par *dire* dans les lectures des apprenants. Y a-t-il réellement un intérêt à diversifier son lexique, à fournir un effort supplémentaire pour accéder à un verbe sémantiquement chargé alors que *dire* à lui tout seul joue le rôle de plusieurs verbes?

Bien que les conclusions sur *dire* tendent à reconnaître son apport dans l'apprentissage de la L2, elles ne dénie pas l'intérêt d'un enrichissement du répertoire des verbes par des items nouveaux. En effet, apprendre des verbes nouveaux suppose le traitement d'un nombre considérable d'informations. Mais les résultats actuels sur *dire* nous enseignent que la problématique est autre. L'accroissement du lexique des verbes ne doit pas se faire seulement sur le plan quantitatif mais aussi sur le plan qualitatif afin d'offrir plus de liberté aux apprenants dans l'expression.

On a effectivement observé que la diversité lexicale était réelle pour cette famille avec soixante verbes de communication différents, correspondant à 974 occurrences distinctes, dépendant de neuf sous-groupes du domaine de la communication. Or malgré cette diversité, le degré d'informativité de ces verbes est encore largement dépendant du contexte à cause des hésitations sur le plan de formulation entre le prédicat et ses cadres de rôles.

Chapitre 11 : *Aller* et les verbes de déplacement

Après *donner, prendre, mettre, faire, voir, savoir* et *dire*, le moment est venu d'étudier *aller*. Comme cela a été l'objectif pour ces six verbes, l'étude du verbe *aller* procède du besoin de dégager les différents rôles qu'il assume dans les lectures des apprenants. Parmi les verbes sus-évoqués, *aller* et *savoir* partagent des similarités. Ce sont des verbes davantage connus pour leur rôle de verbe modal ou leur statut de verbe de phase. C'est lorsque *aller* est vidé de son sens, c'est-à-dire désémantisé, qu'il est utilisé dans les périphrases verbales et qu'il exprime l'idée du futur. Or, tout comme *savoir*, nous lui reconnaissons une aptitude à décrire un procès et à supplier des orthonymes que les apprenants ne peuvent rappeler dans l'immédiat de leur mémoire lexicale. Le point ci-contre demande des clarifications supplémentaires. Nous voulons *savoir* si la forte fréquence d'*aller* dans le corpus s'explique par sa prédisposition à remplacer les verbes de sa famille sémantique ou bien n'est-il qu'un verbe au service d'un autre, assumant dans ce cas un rôle purement grammatical. Comme dans l'ensemble de tous nos chapitres monographiques, nous avons trouvé nécessaire d'étudier les verbes d'une même famille par grappe puis de les sous-classer par sous-familles sémantiques afin de mettre en évidence les découpages du monde pour lesquels un verbe de base était déterminant. Cette méthode d'analyse sera reprise pour le verbe *aller*.

1. Présentation du verbe de base *aller*

L'acquisition du lexique des procès en L2 intéresse par l'observation de la résolution des problèmes à l'étape de la formulation. Aussi la description du monde externe est-elle en principe soumise aux moyens offerts par la langue. Or, pour Slobin (1996a), chaque langue ne puise que de manière très sélective dans les formes universelles de représentation mentale, indépendante d'une langue donnée. Cela implique que le rôle d'un verbe hyper-fréquent comme *aller* ne dépendrait pas uniquement de la langue mais du besoin de désigner un ensemble actions perceptibles, concrètes au moyen d'une unité du lexique dont le sens est large. C'est une hypothèse universelle déjà vérifiée pour la L2 Viberg (2002) qui théorise le phénomène.

1.1. Le verbe de base *aller* chez Viberg (1998-2002)

Talmy (1985) en arrive à la conclusion que la lexicalisation des procès est plus variable selon les langues que celle des entités. Pour cause, la catégorisation des événements en unités lexicalisées est assez peu déterminée par la perception et son acquisition est une tâche rendue complexe du fait même de cette saillance perceptive peu tangible. Afin de résorber ces difficultés, matérialisées par la lenteur de la mise en place du lexique des procès, Viberg (1998-2002) découvre qu'un verbe comme *aller* émergera précocement dans le lexique de tout apprenant de L2 qui en usera comme solution à la lexicalisation des procès. La substance des travaux de Viberg tend à expliquer qu'un verbe comme

aller est utilisé *spontanément* et occupe une place centrale dans le lexique des apprenants au point de se présenter comme un verbe *déclencheur* de l'acquisition du lexique, en référence à Viberg, (1998-2002) qui justifie cette étiquette par sa nature sémantique peu spécifiée. *Aller* est par conséquent un verbe de base dans toutes les langues, ainsi que le confirmera Noyau (2005a).

1.2. Le verbe de base *aller* chez Noyau (2005a)

Pour Noyau (2005a), *aller* est un verbe de base. Seulement, chez cet auteur, le rôle du lexème est accru par d'autres travaux. C'est le cas chez Noyau (2003:10) qui souligne le caractère universel de *aller* ainsi que celui des verbes de base. Elle le justifie et l'explique par l'autonomie du processus de construction en L2 pour le lexique verbal. Cette autonomie, qui se développe et se détermine par rapport à la L1 est mise en évidence par Viberg (1993, 1995, 2002).

Sous l'éclairage de ces travaux s'identifient un groupe de verbes qualifiés de 'nucléaires', qui sont parmi les plus fréquents quelle que soit la langue et qui instancient les principaux champs sémantiques de procès. Ce sont les verbes 'qui dans leur champ respectif comportent le moins de traits sémantiques', avec des sens similaires à travers les langues (ainsi, mouvement = aller + venir, possession = donner + prendre, production = faire, communication verbale = dire, perception = voir, cognition = savoir, désir = vouloir). Ces verbes semblent constituer un niveau de base de la lexicalisation des procès en L2.

Ces commentaires permettent une meilleure compréhension du tableau suivant de Noyau (2005a.) matérialisant la place de *aller* en L2.

Rang	Verbes
1	ETRE
2	AVOIR
19	FAIRE
28	DIRE
34	ALLER
43	VOIR

Tableau [11.0] : *aller* verbe de base dans le Français Fondamental

La fréquence de *aller* et son rang suffisent pour l'instant à indiquer qu'il est un verbe de base. Son « surclassement » par les auxiliaires *avoir* et *être* amène à rappeler qu'il est aussi un semi-auxiliaire, fonction qui participe à sa forte fréquence dans les corpus étudiés. On note aussi que *faire* et *dire* jouent un rôle encore plus grand qu'*aller* alors que *partir* n'apparaît pas dans le répertoire de Noyau (2005a). Confronté au répertoire de nos apprenants, cette absence s'apprécie avec un intérêt accru.

Noyau (2005a) et Viberg (2002) attestent et justifient la prédilection des apprenants par *aller* : Ce verbe serait en principe incontournable en milieu plurilingue. Les principes généraux d'acquisition le prédisent, nous allons le vérifier dans notre corpus.

1.3. La fréquence de *aller*, verbe de base, dans les lectes d'apprenants

Les verbes qui sont inscrits dans le tableau [11.1] sont ceux dont se servent nos apprenants pour résoudre des problèmes de formulation de procès. Leur regroupement et leur inscription dans un répertoire unique souligne leur caractère central dans l'apprentissage. On observera par conséquent la position de *aller* dont le rang devient identique à celui relevé par Viberg (2002), Noyau (2005a) et d'autres auteurs ultérieurement consultés :

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaine sémantique
1	Dire	496	Communication
2	Aller	238	Mouvement
3	Partir	175	Mouvement
4	Voir	148	Perception
5	Faire	163	Activité

Tableau [11.1] : *aller* au sein de 60 verbes les plus fréquents

Maintenant que l'on peut préjuger de l'importance de *aller* à travers sa fréquence et sa position, on peut se demander comment il est utilisé par nos enquêtés. On s'intéressera en premier à sa forme plénière, avant que soit établi un lien avec *partir* à la fréquence élevée.

2. *Aller* : verbe prédicatif et verbe de plein exercice

Pour l'essentiel, on insistera sur la possibilité pour *aller* d'être à la fois un verbe plein, donc un prédicat et un semi- auxiliaire, donc un verbe non prédicatif. Pour la L2, il est possible que la vacuité sémantique de *aller* justifie sa fréquence. Lorsqu'ils sont peu spécifiés, les verbes de base favorisent opportunément des approximations sémantiques en L2. Grâce à Damourette et Pichon (1970), les valeurs de *aller* dérivées de son sens spatial de base peuvent être présentées :

L'idée de déplacement indiquée par *aller* comporte 3 éléments : 1) une spontanéité, un élan personnel par lequel le sujet accomplit et entreprend le mouvement ; 2) la durée du déplacement ; 3) un certain sens du mouvement à l'origine duquel soit le lieu où se trouve le locuteur. Par abstraction et amenuisement, par sublimation sémantiquement (...) le sens du verbe *aller* peut arriver à ne plus comporter qu'un seul de ces trois éléments. En substance, Damourette et Pichon (1970) soulignent la

plénitude et le dépouillement sémantiques de *aller* dans la construction de son identité. Sa plénitude sémantique encode la composante «déplacement orienté». L'orientation marque une direction par rapport à un lieu d'arrivée dans l'activité du déplacement.

Cette activité est bornée puisqu'elle implique une transition à partir d'un point initial qui est le début du déplacement, pour atteindre un point final, la fin du déplacement. En clair, *aller* suppose un éloignement par rapport au lieu où se trouve le *sujet effectuant l'acte*.

Conceptuellement, l'énonciateur qui sélectionne *aller* se représente une trajectoire le long de laquelle se déroule l'évènement d'une source vers un but. Le dépouillement sémantique de *aller* qui rend saillant son statut de verbe plein.

L'appauvrissement sémantique de *aller* lui confère un spectre capable de s'élargir phénomènes. Selon Leeman (1984 :362) «l'appauvrissement» signifie l'incapacité pour le locuteur d'exprimer le déplacement effectif dans l'espace avec *aller* même s'il garde la valeur du mouvement, transposé, à vrai dire, sur la ligne métaphorique du temps, puisqu'il n'y a plus de déplacement spatial.

L'approche de Leeman (1984 :362) assoit la richesse sémantique de *aller* par la distinction entre les composantes sémantiques du déplacement et du mouvement. En principe, la linguistique générale considère *aller* avant tout comme un verbe de mouvement. C'est ce que développe le paragraphe suivant.

2.1. *Aller* est un verbe plein et un verbe de mouvement

La présentation de *aller* en tant que verbe de mouvement est soumise à son appartenance à la catégorie des activités. Ainsi tous les verbes d'activité impliquent un mouvement et seuls quelques-uns lexicalisent le déplacement. Les activités décrivent des procès non bornés, attendu qu'ils se déroulent indéfiniment dans le temps de façon homogène.

Leur interruption est provoquée par une circonstance particulière. Ces considérations aspectuelles impliquent que *aller* représente intrinsèquement un procès non orienté vers une limite. De même, il pourrait être conclu que *aller* n'est pas compatible avec l'intervalle temporel mesuré par l'adverbial «depuis x temps». Or, le mouvement décrit par *aller* s'achève au moment où le point final du trajet est atteint. Il est donc possible que *aller* n'encode pas le but de la transition, mais le projette en sens et que l'activité renvoyant au procès qu'il représente cesse uniquement du fait de facteurs pragmatiques et non linguistiques.

Parallèlement à ces suppositions, nombre de linguistes jugent que *aller* est un verbe de mouvement. Viberg (2008:185) déclare que: «In English, the most frequent translation is the nuclear

motion verb *go*, whereas the most frequent verb indicating the means of whereas the most frequent verb indicating the means of transportation is drive». Pour Noyau (2005a) *aller* est simplement un verbe de mouvement

verbes de mouvement
5 Aller
11. venir
12. Arriver

Tableau [11.2] : *aller* verbe de mouvement chez Noyau (2005a)

On le constate, *aller* est doublement un verbe de mouvement et de déplacement quand son sens est plein. Nos enquêtés le sollicitent dans leurs productions langagières avec ce statut que lui confèrent les actants sous sa gouvernance ainsi que le matérialiseront des occurrences commentées dans une autre section.

2.2. Analyse des cadres de rôles du verbe plein *aller*

Comme dans le français de référence, les emplois de *aller* sont précis et prédicatifs quand il est le verbe «principal». Il n'est combiné à aucun verbe et décrit le déplacement comme souhaitent l'illustrer les 3 prochains énoncés :

1a.DIA: nous sommes *allés* à un endroit appelé Tchomo

1b.INE: un jour nous sommes donc *allés* à Soa

1c.LAE: est-ce que ces gens sont morts ou bien ils sont *allés* en campagne ?

Allés à un endroit, *allés* à Soa, *allés* en campagne sont à la fois des mouvements et des déplacements en direction des sites précisés par les énonciateurs. Les syntagmes soulignés sont des propositions locatives dans le sens où elles sont des marqueurs d'argument locatif. En [1a-b-c] ces arguments terminaux sont pris en charge à la fois par le verbe *aller* et par les prépositions. Les prépositions jouant un rôle essentiel dans le marquage de la direction, elles varient en fonction de la nature de la cible. «chez» signale dans ce sens que le déplacement est dirigé vers une personne :

1d. CHI: chaque soir en rentrant de l'école cette enfant allait *chez* sa tante

1e.CHI: un samedi j'étais *allé* *chez* une de mes amis camarades de classe

Aller et la préposition «vers» soulignent davantage la trajectoire que la destination. Une occurrence repérée dans tout le corpus le confirme pour nos enquêtés :

1f.MAR: je suis *allée* vers mon oncle

Même lorsque *aller* est un verbe plein, lui et le locatif semblent former une locution à cause de leur association régulière en langue:

1g.MOT: tu ne dois pas te plaindre parce que la femme est *allée* au marché

Enfin, même avec un sens plein, *aller* est polysémique. [1h] introduit un énoncé qui va être commenté :

1h.SP2: ils sont premiers après ils vont *aller* aux +...

SP1:inter ligues.

Il est à relever que *aller* est son propre auxiliaire. La première forme marque le futur et la seconde le mouvement. Or, beaucoup plus que le déplacement dans l'espace, le sens pragmatique à de *aller* est le passage d'un niveau de ligue à un autre (d'une division à une autre). On se propose dès lors, de répertorier les rôles possibles de *aller* en tant que verbe plein dans les lectures des apprenants.

2.3. Les rôles du verbe plein *aller* (le verbe plein *aller* chez les apprenants)

Aller est syntaxiquement le noyau de la phrase. Il organise la composante actancielle de l'énoncé. Conceptuellement, il décrit l'évènement représenté par le locuteur. L'énonciateur recourt à ce verbe pour décrire le mouvement en général ; ou alors, le déplacement orienté vers un point d'arrivée, plus précisément avec l'aide d'une préposition. Ce statut de *aller* est très peu sollicité dans le corpus. Peut-être faudrait-il procéder au repérage des différents domaines de référence de lexème lorsqu'il est prédicatif.

2.4. Analyse des différents domaines de référence du verbe de plein exercice *aller*

Dans le strict respect de sa distribution, *aller* dans son plein exercice, selon le peu d'occurrences fournies par le corpus, restreint ses emplois à l'activité, au mouvement, et au déplacement. Les domaines de référence pris en charge en L2 auraient été plus riches si du point de vue grammatical, on considérait les occurrences ci-après :

2a.INE: on s'entendait très bien tout *allait* bien entre nous.

2b.INE: elle m'a alors dit qu'elle *allait* le parler.

2c.CHI: un des leur camarade *allait* apporter des haricots verts pourris.

2d.SP2: +" bon *allez rentrez allez* boire

Nombre de particularités sémantiques intrinsèques à *aller* sont inexprimées en [2]. La valeur *+déplacement effectif* dans l'espace est perdue alors que celle du mouvement est ténue. Se note par exemple le trait *+ultérieur* que ne saurait représenter le verbe plein. Aussi *aller* n'est-il pas le seul verbe de la phrase dénué de la fonction de prédication. En revanche, même avec un verbe plus précis, sélectionné dans le lexique pour son sens de départ, les informations perçues dans l'évènement ne sont pas exprimées sur le plan de la formulation au moyen du verbe *aller*. En [3 e], l'énonciateur ne marque pas le but du déplacement :

2 e.

CHI: il a pris (.) une bonne partie environ une quinzaine il en a pris il a mis <dans un> [/] dans un sac (.) <il> [/] il s'est en allé

CHI: en s'en allant donc il a : trouvé : <un > [/] un lièvre qui était mort il l'a aussi pris.

La présentation générale des verbes de mouvement pourra nous suggérer les raisons pour lesquelles les apprenants ne recourent pas à *aller* en dehors de cette famille sémantique.

3. Présentation générale des verbes de mouvement

L'appellation *verbe de mouvement* peut sembler restrictive. Pour cause, le répertoire des apprenants est constitué à la fois de verbes de mouvement et de verbes de déplacement. De même, alors que le procès du déplacement mène à un changement de lieu, celui du mouvement ne met pas en évidence cette propriété.

En effet, le déplacement figure un changement de lieux alors que le mouvement figure plutôt un changement de position ou d'état. Les repères spatiaux en fonction desquels les verbes sont appréhendés déterminent leur identité. Cela implique que les évènements qui surviennent à l'intérieur d'un lieu n'affectant que les axes topologiques *haut/bas*, *sur/sous*, *devant/derrière* définissent uniquement un mouvement mais pas un déplacement.

Cela explique pourquoi nous n'étudierons pas les verbes comme : *se lever* une occurrence, *s'asseoir* treize occurrences, *se pencher* une occurrence, *puiser* une occurrence, *rejeter* une occurrence, etc. En plus, nous avons relevé la coexistence des verbes de déplacement directionnels et des verbes de déplacement non-orientés. Dans le but d'impliquer un maximum de verbes correspondant à cette réalité, la notion de *changement de portion d'espace occupée* par une entité dans un repère temps, par opposition à celle de *portion d'espace-temps antérieure* est prise en compte de même que le *site* ou le lieu de référence et la *cible* ou le corps du mouvement. Cette approche permet de s'assurer que le procès décrit par un verbe implique effectivement une mobilité de l'entité.

Pour Borillo (1998), la *cible* représente l'objet à localiser subissant une modification ou un changement. Selon le même domaine de référence, le *site* indique l'objet localisateur, c'est-à-dire le point de repère par rapport auquel sa situation est fixée. Sur le plan de la construction des verbes, la formulation du procès implique la présence de deux arguments, l'un spécifiant le point de départ et l'autre, le point d'atteinte.

Cependant, le site pourra être explicité ou pas. L'affinement du repérage des verbes dans le corpus considère enfin les propriétés aspectuelles des lexèmes considérés. Dans le domaine en étude, l'aspect interne des verbes marqué par l'opposition entre procès téliques et atéliques assoit la sélection des prédicats dans le corpus. C'est alors que cet appareillage justifie les résultats que se propose d'exposer l'alinéa qui va suivre.

3.1. Les verbes de mouvement dans les lectes des apprenants

Les verbes de déplacement sont centraux dans les lectes des apprenants pour des raisons qui tiennent au fonctionnement même de leur environnement au quotidien. Il y a donc lieu de signaler que les enquêtés ont mobilisé 58 verbes de déplacement différents, presque autant que les 60 verbes de communication orale, un domaine que nous avons présenté comme essentiel puisque structurant du développement linguistique et cognitif du jeune. Les verbes par ordre alphabétique sont listés dans le tableau [11.3]

Aborder	Chasser	Diriger	Nager	rencontrer	Sombrier
Accompagner	Contourner	Emmener	Partir	Rentrer	Suivre
Aller	Couler	Enfuir	Passer	Repartir	tomber
Apporter	Courir	Entrer	Poursuivre	Repasser	Tourner
Arriver	Défiler	Envoyer	Promener	ressortir	Transporter
Atteindre	Déménager	Evoluer	Quitter	Rester	Traverser
Attirer	Dépasser	Filer	Ramener	Retarder	virer
Augmenter	Dérouler	Fuir	Rapatrifier	Revenir	Voyager
Avancer	Descendre	Marcher	Rejoindre	sauter	

Bouger	Devancer	Monter	Remonter	Sortir	
--------	----------	--------	----------	--------	--

Tableau:[11.3]: liste des verbes de déplacement

A la suite de ce répertoire qui présente partiellement les verbes de déplacement de nos apprenants, il revient d'identifier les moins fréquents, susceptibles d'être remplacés par *aller* ou même *partir*.

3.2. Fréquence détaillée des verbes de déplacement

Les 58 verbes de déplacement utilisés par les collégiens correspondent à 945 occurrences dont 837 en 4^{ème}-3^{ème} et 108 en 6^{ème}-5^{ème}. L'ensemble est classé en 3 sous-domaines principaux. Le premier groupe rassemble les verbes de «manière de se déplacer». Le critère privilégié pour la mise en commun de ces verbes d'activité est l'absence du but du déplacement et le centrage du mouvement sur l'entité qui se meut.

On va y étudier la manière dont les collégiens utilisent, *marcher*, *se promener*, *courir*, *fuir* et *s'enfuir*. Puisqu'il s'agit de verbes spécifiques, du moins par rapport à *aller* et *partir*, on relèvera leurs occurrences et les situations linguistiques qui justifieraient leur rappel dans la mémoire lexicale afin de rendre le sens orthonymique. On va aussi se demander si *aller* et *partir* ne remplacent pas quelquefois leur place dans les énoncés étudiés.

Les mêmes préoccupations justifieront l'analyse des verbes «de déplacement orienté» là où ont été répertoriés les verbes de «changement de trajectoire» comme: *tourner*, *contourner*, *virer* et les verbes marquant «la verticalité du déplacement» à l'instar de: *monter*, *descendre*, *escalader*, *tomber*, «les verbes de franchissement d'un espace» là où se retrouvent: *passer*, *entrer*, *sortir*, *traverser*, etc. Le 3^{ème} sous-groupe est constitué des verbes «déplacement agentif» renfermant : *ramener*, *emmener*, *accompagner*, *rapporter*, etc.

En somme, on sait depuis Hendriks (1998:7) que dans toute langue, les locuteurs seront obligés de donner de l'information spatiale, un cadre dans lequel se déroulent les événements évoqués. De plus, dans toutes les langues, les locuteurs doivent marquer le statut de cette information (nouvelle vs ancienne).

Pour elle, les moyens linguistiques disponibles pour les locuteurs sont spécifiques aux langues. Ces différences ont une influence sur l'expression des changements de localisation, et imposent aussi des différences dans la construction du discours (phrase avec verbe seul vs. verbe avec satellite;

plusieurs phrases pour indiquer la localisation générale et le changement *vs* .une phrase avec localisation début, point finale et trajectoire

Etant donné que Hendriks (1998:7) insiste sur l'universalité de ces informations, on se demandera si dans les lectures des apprenants dont le système linguistique est instable, la trajectoire, le site, la cible, etc. sont mentionnés Le tableau [11.4] est un résumé des verbes de déplacement les plus fréquents du corpus:

Rang	Verbe	occ.totale	4ème/3ème	6ème/5ème
1	Aller	238	220	
2	Partir	175	145	30
3	Sortir	78	72	6
4	Arriver	56	48	8
5	Venir	56	54	2
6	Rentrer	41	37	4

Tableau [11.4] : liste des verbes de déplacement

Il est peu opérant d'examiner dans le détail l'ensemble des verbes du répertoire ci-dessus. Une analyse rapide des occurrences indique clairement que les apprenants en font un emploi similaire. Le site est très peu explicité et les verbes spécifiques font l'objet d'une métaphorisation quand le verbe n'est pas simplement grammaticalisé pour devenir un mot-outil.

3.3. Description des sous-domaines des verbes de mouvement

L'entrée dans le sous-domaine des verbes de mouvement se fera à partir d'un verbe qui concurrence peut-être *aller*. Qu'est qui justifie la fréquence de *partir*? Existe-t-il de nouveaux rôles attribuables à *partir* qui justifieraient une fréquence autant élevée?

Partir

La forte fréquence de *partir* mérite une attention particulière. On suppose que sémantiquement, il est générique et polysémique et qu'il fonctionne comme un verbe de base aux côtés du verbe *aller*. Afin de mieux comprendre son rôle dans le corpus, il sera étudié comme un verbe de plein exercice. Puis suivra *arriver*, un verbe auquel il est opposé.

Le verbe plein partir

Partir dénote un déplacement au sens strict. Il est un verbe de polarité initiale. Le déplacement exprimé par ce verbe prend implicitement le site comme lieu d'origine de la cible. En d'autres termes, le sens de *partir* est plein lorsqu'il implique une inclusion totale de la cible dans le site. 42 occurrences correspondent à cette description. Nous avons sélectionné quelques productions d'apprenants à titre illustratif:

4a.JUN: il est *parti* en courant la qualité qui n'est plus bon

4b.EF1: donc on est *parti* on est parti on est *parti* et on est arrivé

4c.CHI: je suis sortie je suis *partie*.

4d.BRI: quelques heures après on m'a demandé de *partir*

4f.EF3: la princesse-là est *partie*

Les énoncés ci-dessus sont orthonymiques et le sens de *partir* est plein. Le prédicat contient déjà intrinsèquement des informations sur la relation de localisation. Cela signifie que la polarité initiale de *partir* n'a pas besoin d'être explicitée par un syntagme prépositionnel. Or, les apprenants de L2 précisent en plus le site. 4 occurrences matérialisent le phénomène :

5a.PET: on décide de *partir* à Tchomo

5b.CHI: il était une fois (..) une petite fille *partait* (..) au champ

5c.JUN: +" non on va *partir* au cimetière

5d.NAT: ma mère était *partie* au village.

Pour Laur (1993:52), de la même manière que l'on peut définir des catégories sémantiques de verbes de déplacement et des prépositions locatives, il est possible de définir des catégories de déplacement appelées «types de déplacement». Ainsi chaque type de déplacement est censé

représenter le sémantisme d'une construction syntaxique ou, en d'autres termes, la relation de localisation entre un site exprimé par l'association d'une catégorie de verbes de déplacement et d'une catégorie de prépositions locatives. Laur (1993:52) conclut donc que dans les constructions de [5a-d], la préposition apparaît comme redondante par rapport au verbe. 60 occurrences de *partir* sont construites sur ce modèle.

On s'est intéressé à la congruence entre le verbe et la préposition puis à l'apport au niveau conceptuel. C'est ainsi que nous avons relevé qu'au niveau conceptuel les sites vers lesquels se déplaçaient régulièrement les apprenants, formaient avec le verbe *partir*, au niveau linguistique, une locution verbale. Nous avons par exemple 8 occurrences de *partir* à l'école parmi lesquelles le sens visé par le locuteur est à priori < s'inscrire à l'école >, les 3 occurrences qui suivront renforcent cette idée :

6a.BRI: je ne vais plus *partir* au lycée je vais m'*inscrire* dans un collègue

6b.NAT: on a fait deux ans on ne *partait* pas à l'école.

6c.NAT: l'année qui suit-là tes enfants ne vont pas *partir* à l'école

Le sens pragmatique de *partir* est mise en évidence lorsque les apprenants l'opposent à *aller*, un verbe de mouvement :

6d.SUZ: +" *pars* à l'école tu ne veux pas *aller* pour que à seize ans commences à pondre les enfants.

Le sens pragmatique de *partir* avec le site explicité est enfin visible dans les 3 énoncés suivants

6 e.JUL: +" il est *parti* au séminaire

6f.LOR: ce qu'il a fait pour *partir* en prison

6g.PAT: <on a> [/] on a pris plainte à ma mère et on est *parti* à la justice.

6h.CHI: elle a rencontré sa mère elle *partait* au marché

Bien que ce type de construction soit redondant, il assume une fonction pragmatique, le site n'étant pas périphérique. *Partir* en plus de décrire un déplacement, forme un bloc coalescent avec le site et le groupe désigne une fonction sociale, constitutive de l'écologie des apprenants, comme : *s'inscrire, porter plainte, faire ses courses* etc.

L'argument explicitant cette thèse vient de Tréville (2000:37) pour qui les mots apparaissent, dans la pragmatique du langage, accompagnés de cooccurrents privilégiés. Les cooccurrents sont formés d'unités qui figurent souvent, ensemble dans le discours et qui déterminent des structures syntaxiques.

La description du verbe *partir* et-l'examen de son rôle dans l'acquisition du lexique des procès en L2, révèlent que les jeunes sollicitent ce verbe pour atteindre, par approximations, la formulation visée, ainsi que suit :

7a.SP01: vous même *partez* souvent avec <les> [///] vos camarades de classe à Tchomo

7b.NYA: il est *parti* avec les policiers

L'action de *partir* peut être considérée à différents niveaux du trait *généralité/spécificité*. Il est ainsi possible de désigner une même action, celle du déplacement, par un verbe plus ou moins général en fonction du degré d'informativité souhaité. En [7a-b] on peut désigner le déplacement avec *partir* au niveau général en réserve d'autres possibilités lexicales au niveau spécifique. Dans le deuxième groupe d'occurrences, *partir* apparaît dans une périphrase où il est non prédicatif. Son apport dans le lexique demeure clé.

Partir verbe non prédicatif

La majorité des usages construit *partir* avec un autre verbe. Dans le discours de la série [8], il est fréquemment articulé à un infinitif :

8a.BAR: je *partais* les séparer

8b.F3: c'est par intérêt qu'elles *partent* dans l'Internet chercher un vieux blanc on est là on vient

8c.ADO: quand lui il a ses choses il *part* (*f*)*aire* quand moi j'ai mes choses je pars faire

Au niveau conceptuel et grammatical, ce verbe assume des fonctions qui justifient sa fréquence et participent à la résolution des problèmes de communication en L2. A la manière d'un semi-auxiliaire ou d'un verbe de phase (ou de base ?), *partir* est porteur des marques flexionnelles:

8d.EF1: <elles> [/] elles *part-aient* d'abord chercher quoi?

8 e.KEN: il ne *part-ait* pas rendre visite à ma mère

8f.SP2: voilà les gars qu'on peut appeler on *par-t* appeler

Goda!

Les marques de temps, de personne, de nombre et d'aspect sont exprimées par le verbe *partir*. L'infinitif assure l'apport sémantique confirmant que *partir*, verbe de mouvement, emprunte une valeur aspectuelle en contexte. Puisque *chercher* est le cooccurrent privilégié de *partir* dans le discours des apprenants, on s'appuiera sur cette unité pour les analyses:

8g.SAM: on *partait* aussi chercher les mangues vous voyez non?

8h.EF4: < peut être elles *partent* chercher l'argent> [<]

Le verbe *chercher* est l'objectif du déplacement, dans la mesure où on suppose une conception globale de la valeur aspectuelle. *Partir* forme avec *chercher* un prédicat complexe. Dans cette conception globale aspectuelle, il constitue la phase préparatoire du procès. Or c'est un rôle dévolu au verbe *aller*.

Gosselin (2009:2) cite une liste de verbes de mouvement directionnel fermée où est répertoriée: *aller*, *descendre*, *monter*, *sortir* et non pas *partir*. Cela implique un certain nombre d'hypothèses: soit les apprenants indifférencient entre *aller* et *partir*, ce sont pour eux des synonymes ; soit *aller* est transparent pour eux et le trait <déplacement> ne transparaît pas dans la périphrase ; soit enfin, les apprenants procèdent à une économie cognitive, utilisant les 2 verbes pour assumer la même fonction grammaticale.

Déplacement lié aux propriétés du milieu

Le mode déplacement est décrit au moyen des verbes ci-après par les apprenants de notre corpus : *marcher* (seize occurrences) ; *suivre* (quatorze occurrences.) ; *fuir* (douze occurrences) ; *courir* (six occurrences) ; *voyager* (cinq occurrences) ; *poursuivre* (quatre occurrences.) ; *défiler*, *promener*, *devancer*, *filer* et *enfuir* (une occurrence). Avec ces verbes, le déplacement est centré sur l'entité et non sur la cible, même si le mouvement s'effectue vers l'avant. Ils décrivent, en plus, pour la plupart, le déplacement dans divers milieux comme l'eau et la terre. Un tableau regroupe tous les verbes correspondant aux critères présentés.

Enfuir	1
Filer	1
Devancer	1
Promener	1
Défiler	4
Poursuivre	4
Voyager	5
Courir	6
Nager	7
Fuir	12
Suivre	14
Marcher	16

Tableau:[11.5]: verbes de déplacement lié aux propriétés du milieu

Cette famille est constituée de douze verbes différents, pour un total de soixante-douze occurrences. Où prédomine le verbe *marcher*. L'analyse débutera par ce lexème.

Marcher et promener

Marcher est utilisé huit fois comme verbe plein. Il appartient à une catégorie regroupant des verbes caractérisés de verbes *médians* comme le montrera la description de cette typologie. Le concept représente une cible se déplaçant à l'intérieur d'un même lieu de référence. Comme l'illustre l'occurrence ci-dessous, le verbe exprime un mouvement pour lequel la référence à un site vaut plutôt le parcours suivi par la cible. Le lieu de référence est souligné et introduit par la préposition topologique d'inclusion *dans*, intérieure au lieu de référence du site:

9a.CHI: et pendant qu'elle *marchait* dans la forêt <elle> [//] a trou (vée) elle a rencontrée <deux boas> [/]
deux boas c'est des serpents.

La forêt est le lieu de référence. C'est l'arrière-plan et le milieu dans lequel l'entité effectue le mouvement. Très souvent, alors que cette information paraît seconde, elle occupe une place centrale dans les énoncés des apprenants. On notera la récurrence du groupe prépositionnelle *en route* dans les deux énoncés qui suivent:

9b.JUN: ils *marchaient* là en route ils avaient déjà faim ils étaient assoiffés.

9c.PET: on *marchait* en route je me moquais de lui.

Avec *promener*, le groupe prépositionnel semble naturel, bien que non essentiel. De même, on juge la difficulté des apprenants à nuancer entre 2 verbes de sens voisins, si on compare les emplois du verbe *se promener* et ceux de *marcher*. A cet effet, seule 1 occurrence de *se promener* a été répertoriée dans le corpus :

9d.INE: on était en train de *se promener* dans la ville.

Dans les productions langagières des collégiens, lorsque 2 verbes sont de sens voisins et que les nuances de sens pour les différencier sont fines, le verbe spécifique est conséquemment peu mobilisés, au profit du verbe le plus général. Par exemple, *se promener* et *marcher* peuvent être utilisés pour décrire une même scène, bien qu'appartenant à des découpages du monde voisins. Cependant, la visée communicative de l'utilisateur exigerait la sélection de l'un ou de l'autre lexème en fonction de son degré d'informativité. Mais cela n'est pas toujours nécessaire ou possible.

En revenant à *marcher*, le groupe prépositionnel est susceptible d'être mis en ellipse. Tout comme dans le français central, il est optionnel. Le procès est dans cette construction, centré sur l'entité qui effectue le mouvement, ainsi que l'illustrent ces deux énoncés:

9 e.EF1: à Biyem Assi lac après un garagiste nous voit on *marchait* nous.

9f.TAT: puis il commença à *marcher*.

Certains des emplois de *marcher* sont métaphoriques, dans le sens où ils sont directement tirés des représentations culturelles de jeunes. ALX s'y ressource au moment de lexicaliser son procès. Le sens de *marcher* et son rôle sont coalescents au syntagme prépositionnel souligné *dans le sac*.

9g.ALX: que je *marchais* dans un sac hors que il n'était pas avec moi.

Marcher dans son sac renvoie à une situation inextricable. Les apprenants se représentent un actant qui gesticule pour un résultat nul. C'est l'idée de mouvement qui est renforcée, le déplacement étant borné par le contenant *le sac*. *Tourner en rond, ne pas avoir d'issue* sont des correspondantes de *marcher dans le sac* pour la variante centrale du français. Pour terminer, *marcher avec* est mobilisé dans les énoncés pour signifier *compagnon de route*. Ce sens pragmatique est construit au moyen de la préposition *avec* comme l'indique le dialogue.

[9h]

BRI: il a peut-être plus de vingt ans oui et il a un enfant et toi tu pars *marcher* avec lui.

BRI: il lui on mit +...

PAT: est-ce moi je *marche* avec lui.

PAT: mais moi-même je ne sais pas je ne sais pas!

BRI: peut-être parce qu'il *marche* <avec les gars-là> [>].

PAT: <je ne sais pas> [<].

BRI: parce qu'il *marche* avec eux.

La comparaison entre les occurrences de *aller*, *partir*, *marcher* relèvent que ce dernier, suffit à rendre compatible le procès conceptualisé. Ni *partir*, et encore ni *aller*, ne sont utilisés pour les approximations sémantiques dans ce procès. On note alors l'inexistence de reformulations explicatives dans l'énoncé à partir de ces deux verbes de base comme procédé pourtant régulier avec *donner*, *prendre*, *faire* et *dire*. *Aller* et *partir* auraient pu être utilisés par les apprenants pour accroître le sens de *marcher* ou pour renforcer son degré de significativité.

Lexicalement, *marcher* est le membre le plus représentatif de sa famille sémantique. *Suivre*, *poursuivre* et *devancer* sont plus précis que lui.

Suivre-poursuivre-devancer-filer

Suivre, *poursuivre*, *devancer* ont une polarité tantôt finale, tantôt initiale dans l'orientation. Tous ensemble, ils décrivent un déplacement relatif à une autre cible. Puisque *suivre* et *filer* sont de sens voisins, ils seront étudiés ensembles.

Suivre et filer

Suivre est un verbe de déplacement dont l'un des synonymes est *filer*. NAT utilise les deux lexèmes dans son énoncé. Elle raconte comment sa mère, cocufiée par son père, demande à ses fils d'épier les mouvements de leur père dans la rue :

10a.NAT: comme on savait où il partait garder la voiture ma mère a appelé mon grand frère et j'ai aussi un cousin qui est militaire ma mère a demandé à mes frères là &de le *filer* que où il ira garder la voiture dès qu'il gare la voiture (.) que la route &pen qu'il va prendre que mes frère là le *suivent*.

Dans un contexte autre, *suivre* est employé dans une expression tout faite. Il est la tête lexicale de la locution verbale <*suivre son étoile*> :

10b.TAT: +" vas-y Réponse se mit à marcher <à suivre son étoile> [//] <suivre son étoile puis (.)> [//] à suivre son étoile <puis>

En [10b], *suivre* est plus spécifique que *marcher*. L'apprenant procède à un accroissement de sens partant d'un degré d'informativité général vers un degré spécifique. Le reste des emplois du verbe *suivre* traduits sa polysémie et justifie sa fréquence. Il est mobilisé dans les productions langagières de jeunes comme un verbe de perception. Neuf occurrences soulignent cette identité du lexème.

10c.CHI: <un chassant> [//] (.) un chasseur (.) passant par-là (.) *suivit* les cris du petit chaperon rouge.

10d. BRI: Patient si c'est que toi tu meurs même sur lui ne viens pas dire que c'est parce qu'il a vu la nourriture donc ne lui tape pas tu as *suivi* ne lui tape pas.

10 e.SP1: donc tu n'as pas *suivi* quand il a marqué un but.

Lorsque nous regardons de plus près la construction du verbe *suivre*, on note que le SN1, le *cours* est le COD avec lequel les apprenants l'utilisent le plus :

10f.CHI: aka@i nous on n'aimait pas s'asseoir au premier banc mais nous on *suivait* les cours

10g.MEL:+ " je n'ai plus besoin *suivre* son cours

Il peut en plus être relevé que *suivre* est utilisé sans complément. Il acquiert donc le sens d'<écouter>

10h.JBR: jusqu'à ce que l'autre <qui est là> [//] qui est devant avait *suivi*.

On retiendra que *suivre* est surtout mobilisé dans le discours des apprenants comme un verbe de perception et quelquefois comme un verbe de déplacement. Comme verbe de perception, *suivre* apparaît dans 9 occurrences sur le modèle de *suivre les cours*, *suivre les cris*, et *suivre* utilisé absolument. *Poursuivre*, aucun autre verbe de déplacement n'est pas autant polysémique et sollicité. Notre attention porte désormais sur les verbes *poursuivre* et *devancer*. Ce sont en principe des verbes qui devraient être remplacés par des lexèmes au sens plus large. On se demandera dans quel contexte ils ont été sollicités par les enquêtés.

Poursuivre et devancer

Un même apprenant a mobilisé deux occurrences du verbe *poursuivre*. Il décrit dans son récit une scène dans laquelle un policier <court après> un voleur.

11a.BOR: &la après l'arrivée des policiers bon les policiers *poursuivaient* le voleur

11b.BOR: on a commencé aussi à *poursuivre* le voleur [=! Voleur]

Le sens de *poursuivre* paraît appareillé à la visée communicative du locuteur. En revanche, <la cible après laquelle courent> les *belles filles* n'est pas un actant naturel du verbe *poursuivre* :

11c.EF2: les filles *poursuivent* même d'abord les bonnes notes

Dans le français central, il existe des locutions comme *poursuivre ses études*, *poursuivre ses rêves*, etc. qui sont construits avec des N₁ [-hum] légitimant donc la construction de EF2. *Devancer* quant à lui est utilisé dans un contexte autre. Le locuteur recourt à ce verbe de déplacement pour décrire un mouvement pendant lequel, son adversaire <*passé devant*> lui. Son énoncé a été retranscrit avec les onomatopées qui visent à mimer l'action décrite par le verbe *devancer* :

11d.SP3: on m'a encore sent* une touche là il m'a encore *devancé* pchuit@i j'ai encore botté krip@o.

sent* (ceci correspond-t-il à un code de transcription des énoncés ? sinon, vérifier

Il ressort des énoncés étudiés que *poursuivre* revêt deux sens différents. Il signifie *pourchasser* et *chercher*.

Voyager et défiler

Défiler et *voyager* sont les deux derniers lexèmes dont la fréquence atteint quatre occurrences pour les verbes de manière de se déplacer (vérifier). Ces deux verbes se distinguent par le peu de diversité de leur sens. Or, Paprocka (2012 :148) déclare qu'il existe deux manières de *voyager*. Pour elle :

quand on voyage en voiture ou dans un train, on peut rester immobile pendant tout le trajet- le déplacement dans l'espace sera obtenu sans mouvement, au contraire, un écureuil marchant dans sa cage tournante effectue un mouvement, parfois même assez rapide, néanmoins, la cage, étant « tournante », fuit sous les pieds de l'animal qui, en fin de compte, reste toujours au même endroit, aucun déplacement ne se produit. Ainsi, l'exemple de la voiture (train) nous envoie à la classe de verbes de direction et celui de l'écureuil à la classe de verbes de déplacement.

Trois occurrences de *voyager* ont été obtenues à partir d'un seul dialogue d'élève de 3^{ème}. L'objet de la conversation porte sur un joueur de football qui s'est <expatrié>.

[12a]

SP1: il n'a jamais *voyagé* ?

SP1: il a déjà *voyagé* non.

SP3: il a déjà *voyagé*?

Ces trois énoncés sont presque minimaux, l'essentiel du message étant focalisé sur le voyage. Au départ, ce verbe est intransitif. On ne sait donc pas quelle est la destination du voyageur. ROM utilise le même verbe en respectant cette distribution:

[12b]

ROM: un jour comme j'étais l'enfant chéri de la maison (.) mon père me laisse avec l'argent.

ROM: il voyage.

Les emplois de *défiler*, tout comme ceux de *voyager*, sont réduits au mode du déplacement. De plus, ils sont très peu diversifiés. Par exemple, la <parade> des entités est le seul trait rendu saillant par les locuteurs lorsqu'ils sollicitent le verbe *défiler*. 2 occurrences sont issues du même enregistrement et sont l'œuvre de CHI :

[13c]

CHI: le jour du défilé est arrivé.

CHI: les dix femmes *ont défilé*.

CHI: c'était donc autour de la dernière femme de *défiler*.

La visée communicative de CHI et de JBR s'accorde si nous considérons l'emploi que fait le second apprenant du verbe *défiler* :

13d. JBR: tu dis comment j'ai les pieds penchés comme le canard comment je suis mal habillée et je défile comme si j'étais <un> [/] une poule.

Globalement, les verbes de déplacement liés aux propriétés du milieu encodent un mouvement *intrinsèque*. Le qualificatif mis en évidence caractérise un mouvement centré sur la cible qui se déplace d'un lieu à un autre, sans nécessité, par conséquent, qu'intervienne un changement de relation locative par rapport à un point-repère ou site. Le but du déplacement n'est donc pas une fonction discriminante, et les verbes enregistrés auprès des apprenants respectent cette propriété au moment de l'insertion dans le discours. Pour *courir*, le but du déplacement est tout autant une propriété secondaire.

Courir

Lorsque *courir* est verbe de plein exercice et que son sens est orthonymique, il décrit une progression dans l'espace en marquant un changement d'emplacement. Les traits qui le caractérisent sont < la régularité et la rapidité dans le déplacement >. En [14a-b], la trajectoire et le mouvement sont exprimés par *partir*, et la manière par *courir*

14a.EF2:+" je vais te donner les bonnes notes je te faire réussir toi tu *pars* en *courant* tu ne sais pas ce qui vient après <donc méfiez-vous>

14b.JUN: il est *parti* en *courant* la qualité qui n'est plus bon

Pour Slobin (1966), l'encodage de l'information spatiale dans la racine verbale amène les locuteurs français à expliciter le mouvement et la trajectoire sans mentionner la manière. C'est ce qui pousse Hendriks (1998:5) à remarquer que les énoncés sur le modèle de [14a-b] sont relativement peu fréquents dans les données des natifs où le contenu informatif paraît plus abondant que nécessaire. L'autre fait marquant est la répétition de *courir* par le même locuteur dans son énoncé, ainsi que le réalise CHI

14c.CHI: il *court* il *court* le chauffeur ne fait que *courir* l'enfant arrive

Les trois occurrences de *courir*, répétées par l'apprenant, marque l'insistance et la régularité du mouvement. L'aspect traduit une action qui dure. Les emplois de *courir* sont aussi issus du camfranglais. Les deux occurrences qui suivent en sont la preuve :

14d.SP3: je l'ai vu là-bas en ville il *runnait** mon frère!

Courait

14e.SAM: j'ai pris mon sac j'ai *run** que le chien me poursuit derrière !

Enfin, la <course>, représentée au moyen du verbe *courir*, s'effectue relativement à une autre cible. Cet évènement est saillant dans le procès conceptualisé par CHI :

14d.CHI: oui non est ce que je devais *courir* derrière elle?

La préposition *derrière* attribuée à *courir* a un sens pragmatique proche de *supplier quelqu'un*. Lorsque *partir* est construit avec *courir* le 1^{er} décrit le mouvement et le second la matière. Le sens est orthonymique bien que spécifique de L2 autant que le recours au camfranglais. Aucun emploi du verbe *fuir* n'est issu de ce *parler*.

Fuir et s'enfuir

Les verbes *fuir* et *s'enfuir* introduisent un changement de relation initial, tout comme leur synonymes que sont *s'échapper*, *se sauver*, *se tailler*, *se tirer*, etc. *S'enfuir* et *fuir* présentent en plus des traits spécifiques tels que : <vitesse>, <opposition> (intentionnelle) à une force. Les apprenants indiquent très souvent la force qui motive leur fuite. On observera à cet effet les actants soulignés que sont serpent et gens dans les énoncés de CHI

(1c5)

CHI: ensuite elle voulait *fuir* mais.

CHI: mais les serpents lui ont dit de ne pas *fuir*.

15b.CHI: elles *fuyaient* toujours que les gens

15cJUN: je voulais *fuir* (.) mais on m'attrapé nous sommes partis voir mes parents

Contrairement à *fuir* (douze occurrences), *s'enfuir* n'a été utilisé qu'une seule fois. Il est mobilisé dans un récit dans lequel un bandit échappe à la menace de la foule

(15d)

NYA: et il courait et <on en(tendait)> [/] <on(entendait)> [/] (.) on entendait +"/.

NYA: +" ho arrêtez le ho arrêtez le.

NYA: il *s'enfuyait* toujours.

Déplacement avec propriété agentive

Nous évoquerons ici les verbes causatifs à plusieurs arguments locatifs comme: *ramener*, *chasser*, *apporter*, *envoyer*. Ils décrivent les mouvements conjoints. Huit verbes différents ont été répertoriés dans les lectures des apprenants et ils sont inscrits dans le tableau [11.6]

Rapatrier	2
Transporter	1
Ramener	5
Chasser	5
Apporter	3
Accompagner	5
Emmener	7
Envoyer	23
8	51

Tableau: [11.6]: verbes de propriété agentive

Le tableau [11.6] indique qu'*envoyer* est le verbe le plus fréquent de la liste. Il est intéressant de savoir quel a été le rôle de ce lexème dans leur discours. Les 23 occurrences d'*envoyer* ne décrivent-ils que le procès du déplacement?

Envoyer

Envoyer est le verbe quasi-factitif non prépositionnel le plus courant et le plus complexe de la famille. Le sujet de la subordonnée précède l'infinitif, qui est actif. C'est ce sujet et ce verbe à l'infinitif que nous soulignons dans les 3 énoncés ci-après:

16a.TAT: et puis <elle envoy(a)> [/] elle *envoya* des hommes pour kidnapper & cet ce grand

16b.CHI: j'ai *envoyé* mes amis cogner (.) voir la fille i(ls) sont restés dedans.

16c.TAT: Ta ma maman m'a *envoyé* te parler.

Envoyer est utilisé par les apprenants comme un verbe d'action sur autrui. Un agent provoque un déplacement que réalise un objet. Par exemple, le N_{h0} elle provoque le déplacement du N_{h1} hommes vers le lieu représenté par le locatif pour kidnapper. L'actant qui initie l'action demeure fixe mais c'est celui qui la réalise qui progresse dans l'espace.

Du point de vue conceptuel, il est probable que *dire* permette aux apprenants de lexicaliser le même type de procès qu'*envoyer*. Observons le modèle suivant issu du corpus:

16d.EF4: est-ce qu'on a *dit* à la nga* de *partir* chez le gars?

Fille

16d'Est-ce qu'on a *envoyé* à la fille chez le gars

Il ressort du corpus que le verbe le plus employé avec *envoyer* est *prendre*, un verbe de la famille de manipulation d'objets, lequel est précédé de *venir* ou de *aller*. 4 occurrences présentées à la suite le prouvent :

17a.CHI: +" petit chaperon rouge ta maman m'a *envoyé* de venir prendre < t (es)> [/] ces petits gâteaux.

(17b) PAT: donc que c'est Stéphane qui l'a *envoyé* de aller prendre

PAT: il dit que moi je l'ai *envoyé* (..) de aller prendre le téléphone

PAT: donc que c'est Stéphane qui l'a *envoyé* de aller prendre il dit que c'est moi qui l'a *envoyé* de aller prendre.

Venir prendre et aller prendre sont des groupes de verbes formés à partir des verbes fréquents ou verbe de base. L'étude du corpus relève que les enquêtés recourent à *envoyer* pour signifier qu'un

objet ou une information a été expédiée par un canal qui n'est pas linguistiquement exprimé dans l'énoncé. Dans les 3 exemples à venir on s'intéressera aux N₁ que sont: photos et messages :

18a.SP3: on m'a encore sent une touche

*Sent *envoyer

18b.EF3: non ce qui est là elles vont se filmer nues pour *envoyer* des photos d'abord on te ridicule.

(18c). INE : elle a recommencé à *envoyer* les messages

. INE: il m'a fait part à chaque fois qu'elle *envoyait* les messages

Beaucoup plus que le déplacement, *envoyer* est utilisé par les jeunes pour décrire d'autres procès. Les N₁ sous sa gouvernance en donnent une illustration. 3 énoncés serviront d'observables :

19a.JBR: et mon latérale m'a *envoyé* un ballon

19b.BOR: on peut *envoyer* soit un gourdin soit un coup de poing sur sa nuque sa tête et il peut mourir donc +...

19c.CHI: <mes amis> [/] j'ai *envoyé* mes amis parce que la m(ère) +//.

CHI: leur mère avait dit qu'elle ne doit plus me voir.

Envoyer (un ballon, un gourdin, un coup, des amis) marque en première analyse le déplacement des entités soulignées. Cependant, selon le contexte et indépendamment de la distribution actancielle du prédicat sollicité, (*envoyer* un ballon) pourrait être l'équivalent contextuel de (*faire* une passe), (*envoyer* un gourdin) ↔ (*frapper*), (*envoyer* un coup) ↔ (*frapper*), (*envoyer* des amis) ↔ (*déléguer*). Les 23 occurrences d'*envoyer* sont par conséquent justifiées par sa polysémie. Le rôle d'*envoyer* et cette polysémie deviennent incontestables à la considération du syntagme prépositionnel:

20a.INE: elle s'est déjà mariée donc ce n'est pas aussi question <de> [/] d'*envoyer* l<enfant à l'école

Une des interprétations possibles de cet énoncé amène à déclarer que *envoyer* l'enfant à l'école est l'équivalent contextuel de le <scolariser> ou de l'<inscrire> à l'école. Enfin les représentations culturelles des apprenants déteignent sur les emplois du verbe *employer* qui revêt le sens de sacrifier un homme dans le discours de EF2

EF2: il est obligé de venir en Afrique chercher une fille noire être partir là-bas maintenant pour *envoyer* la fille devant.

Les prépositions avant et derrière sont très souvent co-occurentes d'un verbe avec lequel les apprenants obtiennent une locution dans le besoin d'exprimer la visée communicative. [14d] et [20b-c] rappellent à cet effet quelques-unes des locutions collectées dans le corpus et dans lesquelles la préposition oriente le sens du verbe:

14d.CHI: oui non est ce que je devais *courir* derrière elle?

20b. EF3:et les enfants vont *dire* que par derrière

20c.PEG *tourner* la vérité derrière.

A la suite de *envoyer*, quatre autres verbes avec lesquels ils partagent la même distribution lexico-sémantique vont être étudiés. *Emmener*, *apporter*, *emporter*, *ramener* sont déjà présents dans les lectures des apprenants. Mais, se pourrait qu'ils soient quasi-synonymes dans leur discours. Les traits sémantiques qui justifient leur spécificité peuvent être tellement fins qu'il est possible que les apprenants procèdent à des élargissements sémantiques intra-domaines pour des verbes qui ne sont pas reconnus pour leur flexibilité sémantique.

Emmener, apporter, emporter, ramener

La présence de *emmener* (sept occurrences), *ramener* (cinq occurrences), *apporter* (trois occurrences) et *emporter* (une occurrence) dans les productions d'apprenants est un indicateur de l'enrichissement du stock lexical des procès. Une dépendance moindre à *aller* et *partir* dans la famille des verbes de déplacement est alors observée. La mise en place de ce lexique est caractérisée par des approximations sémantiques intra-domaines.

C'est dans ce sens qu'*apporter* s'utilise avec des objets animés et inanimés jouant le même rôle que *amener*, un verbe encore absent du stock lexical de ces procès. Une telle déclaration est motivée par les cadres de rôles du verbe *apporter*, dont nous exploitons quelques occurrences en [21]

(21a) CHI: +" tonton tonton voilà le père-là ici celui que tu as demandé que (.) je l'apporte

CHI:<ils ont dit que> [//] ils ont conclu que (.) <un> [/] un de leur camarade allait *apporter* des haricots verts pourris.

Le père est une cible animée pouvant se mouvoir d'elle-même, contrairement à des haricots. Le lexique de la langue française dispose d'*amener* pour exprimer le déplacement de l'objet animé et

d'apporter pour l'objet inanimé. Le trait commun à l'un et à l'autre verbe est le caractère factitif du déplacement lequel trait est exploité au moment de recourir à *ramener* pour suppléer *rapporter*, absent du répertoire des jeunes ainsi que le confirment [21b-c]:

21b.CHI: elle a donc vu le trésor ils ont *ramené* ça chez eux.

21c.SOL: c'était dans la nuit et là il m'a *ramené* heu (.) dans son quartier

Reconduire N_{1hum} et *remettre* N_{1-hum} sont les traits qui différencient *ramener* de *rapporter* en langue. Mais ces traits, trop fins ne sont pas encore discriminants pour les apprenants qui rendent flexible le sens de *ramener* dans leurs productions langagières afin de réaliser leur visée communicative. *Rapporter* et *ramener* sont donc contextuellement équivalents selon la logique d'économie linguistique qui entraîne qu'*emmener* soit sélectionné pour sa valeur causative par les deux locuteurs de L2 ci-après:

21d.FLE: et (.) le garçon peut causer avec n'importe qu'elle fille <ça > [/] cela <peut> [/] peut *emmener* les disputes les crises de jalousies

21 e. BOR: bon après <on l'a> [/] <on l'a> [/] on l'a *emmené* au commissariat c'est là-bas qu'on est parti résoudre ça.

Tous ces énoncés dénotent des procès qui appartiennent à un même découpage du monde et dont les prédicats relèvent du même domaine sémantique. Cependant, les verbes utilisés par les apprenants ne décrivent pas le même évènement, après analyse des traits pertinents.

Ceux-ci devraient motiver leur sélection dans la mémoire lexicale. La charge cognitive amenant à cette sélection est couteuse et la compétence lexicale des jeunes est encore dépendante des *approximations sémantiques*, notion empruntée à Duvignau (2008). Le caractère *approximatif* du verbe provient uniquement d'une non correspondance entre le verbe utilisé et la réalité qu'il désigne. L'approximation est dite «pragmatique» car il s'agit d'un décalage entre le verbe utilisé et la réalité qu'il désigne dans le monde extérieur. Les énoncés qui mettent en jeu des verbes relevant du même domaine sémantique mais ne désignant pas le même type d'action sont des approximations intra domaines. C'est le cas de (*amener-apporter*), (*ramener-rapporter*) tel que l'ont exposé les énoncés des apprenants. Ces choix lexicaux ne sont pas la matérialisation d'une incompétence lexicale, mais au contraire, la trace d'une structuration cohérente du lexique mental par proximité sémantique que devrait parfaire l'enseignement.

De même, il est logique que dans ces lectures, il se trouve des unités verbales de degrés d'informativité différents. D'abord parce que chaque locuteur peut volontairement ou pas être approximatif, comme c'est le cas chez les natifs, ensuite parce que les lectures des apprenants sont en équilibre instable: un même verbe pouvant à la fois faire l'objet d'un sens orthonymique et non orthonymique. En témoignent, ces énoncés ajustés à la visée communicative des jeunes :

21f.TAT: lorsque cette sorcière découvrit ça elle kidnappa cette fille et *l'emmena* dans une tour

21g.PET: tu ne peux la ra(mener) [/] tu ne peux pas la *ramener* où elle était?

La même remarque est ce qui motive l'intérêt l'étude des verbes *chasser* et *accompagner*.

Chasser, accompagner, rapatrier

Les apprenants usent de *chasser* avec des degrés d'informativité divers. Quelquefois, le lieu d'où est expulsée l'entité peut ou ne pas être exprimé. Il en est de même pour les causes de cette expulsion qui sont supposées connues de l'interlocuteur:

22a.CHI: comme la première fois j'étais parti sa mère m'avait *chassé*

22b.DIA: a(lors) on nous aient *chassé de l'école pour la pension*

Les syntagmes prépositionnels de l'école et pour la pension apportent des informations supplémentaires sur le procès décrit par *chasser*. La manière dont l'actant principal est *chassé* est une information tout autant facultative à la lecture de [22c.]

22c.SP01: dans ma cam* je te jure que je vais la *chasser* avec un coup de machette.

Chambre*

Avec coup de machette permet à l'interlocuteur de mieux se représenter la scène. Enfin, le prédicat *chasser* peut faire l'objet d'une reformulation analytique. KEN s'appuie à cette occasion sur le verbe de base *mettre* en [22d]:

22d.KEN: il a *mis* les choses de ma mère dehors (il) nous a *chassé*.

(*Mettre dehors*)↔ (*chasser*) ont des sens proches. Alors que ce verbe se caractérise par son peu de diversité sémantique, *accompagner* est assez généreux. Il arbore par exemple le sens de

<conduire N₁ Vers N_{loc} avec instrument_{motorisé}>. 2 occurrences illustrent ce schème grammatical inspiré du LVF (1997) :

23a.NAT: notre père ne nous a même pas *accompagné à l'école* le jour-là nous ne sommes pas partis

23b.NAT: à cinq heures trente on se réveillait on partait parce qu'il avait la voiture il partait nous *accompagner*.

L'attribution des rôles sémantiques aux actants sous-catégorisés par *accompagner* explique à la fois sa polysémie et sa nature de verbe agentif. Bien que n'ayant aucune capacité de contrôle et d'anticipation, l'entité voiture est l'instrument qui se déplace (Desclés 1994:114). L'actant-sujet est notre père. L'actant-patient est nous, c'est l'entité <conduite>. Enfin, toutes les entités <se dirigent> vers le locatif représenté par le syntagme à l'école. Le verbe revêt un autre sens en [23c-d] avec une légère nuance par rapport à [23 e]

23c.CHI: on m'envoie peut être quelque part en partant si je l'a vois elle n'a rien à faire je lui dis que pardon *accompagne* moi

23d.CHI: +" on part viens m'*accompagner* chez ma grand-mère je vais chercher son Kaba.

23 e. CHI: elle s'appelait Raïssa et *accompagné* d'une autre fille qui s'appelait Josépha.

Si la diversité sémantique de *accompagner* transparait en [23], celle-ci tranche avec celle de *rapatrier* qui est un verbe monosémique. Dans leur répertoire, [24a-b] revoient à une même représentation conceptuelle que corrobore une distribution lexico-sémantique similaire. On peut par exemple se concentrer sur la précaution de préciser le site contrairement aux verbes de la même famille sémantique qui sont construits sans cette information :

24a.EF4: donc c'est peut-être parce qu'on les *rapatriés* de leur pays.

24b.EF3: <on ne peut même pas le *rapatrier* de son pays> [<].

L'écologie linguistique est directement responsable de la présence d'un verbe aussi spécifique que *rapatrier* dans les répertoires des apprenants puisqu'ils sont les témoins et parfois les acteurs des événements liés à l'immigration, à l'expulsion des étrangers dont il est fait échos dans les médias et dans les chaumières.

Pour les «verbes de déplacement avec propriété agentive» dont la découverte s'achève, il est à retenir que ce ne sont pas les lexèmes sémantiquement riches qui manquent aux enquêtés. *Amener*, *emmener*, *rapatrier*, *chasser*, *envoyer*, *accompagner* ont été utilisés dans des énoncés là où peut être

(*partir-aller*) des verbes génériques moins précis auraient été une aide. En revanche, comme avec (*attraper- arrêter*) ou (*payer-acheter*), c'est la contextualisation ou la mise en relation des verbes avec la scène conceptualisée qui est intéressante. La proximité sémantique entre ces verbes justifie que les apprenants les utilisent indifféremment. En réalité, pendant la macro planification et la micro planification, suivie de la contextualisation du procès conceptualisé, il est très coûteux pour l'enfant de rappeler le prédicat juste de sa mémoire, car ce sont des verbes qu'ils utilisent très peu. En clair, *emmener* et *amener* sont non seulement proches morphologiquement mais aussi sémantiquement. L'apprenant devra donc être capable de : a) retrouver en un temps rapide, dans son stock de verbes, (*amener- emmener*) et même *emporter*, b) comparer les trois verbes, c) sélectionner le verbe appareillé au contexte, d) insérer l'un des verbes dans le discours tout en respectant sa distribution au niveau de l'articulation. Ce genre d'opération est tout aussi nécessaire pour les verbes de «changement de direction / trajectoire» que nous nous apprêtons à définir.

Changement de direction/ trajectoire

Les verbes de «changement de direction/trajectoire» intègrent dans leur sémantème, à la fois un changement de relation locative élémentaire et un changement d'emplacement comme tout verbe de mouvement. Mais en plus, ils dénotent un changement de direction/trajectoire. Ils impliquent une direction ou une orientation.

Des verbes comme *virer*, *contourner* et *tourner* opèrent sur la trajectoire ou le parcours de la cible au moyen des locutions adverbiales comme : *tout droit*, *à droite*, *à gauche*, *de biais*, *de côté*, etc. Les trois verbes introduits plus haut ne sont pas exactement utilisés à cette fin. Par exemple, les quatre occurrences de *tourner* ne décrivent pas toujours un réel déplacement. Les deux occurrences de *contourner* ne correspondent pas exactement à la réalité qu'elles devraient exprimer.

La première étape présente globalement ces trois verbes au moyen d'un tableau dans le but d'en souligner la fréquence et la cohérence sémantique, ensuite on prendra connaissance des énoncés dans lesquels ils sont mobilisés:

virer	1
Contourner	2
Tourner	4

Tableau: [11.7]: Changement de direction trajectoire

Les huit occurrences mises en œuvre par les apprenants apparaissent dans les énoncés comme celui qui va suivre:

25a.BOR: en passant il *vire à gauche* il *contourne à droite* il *part tout droit*.

Virer à gauche, *contourner à droite*, *partir tout droit* dénotent en plus du déplacement, la trajectoire et le parcours de la cible. Le procès est centré sur la *trajectoire*, car la ligne de mouvement est tantôt orientée vers la *gauche*, tantôt vers la *droite* et finalement tout *droit*. BOR, le locuteur se représente donc des portions d'espaces vers lesquels l'agent, le N₀ *il* se dirige. *virer*, *contourner* «dynamisent l'espace». En langue, chacun des lexèmes décrit un changement de direction spécifique. Nous partirons des emplois observés dans les énoncés vers le sens.

En [25a], le sens du verbe *contourner* est borné par la direction *à droite*. Or lui-même signifie déjà <faire le tour> ou <passer autour de>. Il appelle de fait un <objet > autour duquel <tourne> le N₀ pour que soit précisé son degré d'informativité. Il en est de même pour *partir* dont la directionnalité fait partie intégrante de la signification. De telles analyses ne sauraient être appliquées à toutes les occurrences de ces verbes.

La référence spatiale exprimée par «tourner la vérité derrière» exige une analyse beaucoup plus pragmatique que lexico-sémantique. Voici l'énoncé produit par PEG:

25b.PEG: notre grand-mère est vieille <on pas dire> [///] on va partir parler à notre grand-mère elle va aller *tourner tourner la vérité* derrière.

Dans ce procès, *la vérité* est l'<objet> qui est déplacé. La grand-mère est l'agent qui amène cet objet à changer de direction vers l'arrière. Cette métaphore revêt le sens de *mentir* qui est un verbe de communication. Le procès suivant n'est pas métaphorique même si la proximité sémantique entre *retourner* et *tourner* peut être une source d'hésitation au moment de sélectionner le verbe juste dans la mémoire lexicale de tout apprenant de L2. Le 1^{er} verbe, i.e. *retourner* n'a pas été utilisé 1 fois, les apprenants optant chaque fois pour la forme *tourner*, la plus courte ainsi que le rappelle [25c]

25c.SP3: je dis que j'ai botté kpeum@o* il *me tourne* non il loush* comme ça là

Regarder*

Le mouvement de rotation effectué par le patient *me* est involontaire puisqu'il est provoqué par l'agent, *il*. Le procès de rotation est donc factitif et correspond à (faire tourner N₁) ↔ (retourner

N₁) dans l'énoncé qui nous sert d'observable. Conceptuellement, la proximité sémantique et morphologique entre les deux lexèmes exige du jeune une attention particulière afin qu'il sélectionne le prédicat approprié à sa visée en supposant que celui-ci se sera déjà entreposé dans sa mémoire lexicale.

Pour conclure, même si les locuteurs de L2 sollicitent des verbes spécifiques, le degré d'informativité de ces lexèmes devrait encore faire l'objet d'un travail lexical que devraient asseoir l'enseignement du vocabulaire. Toutefois, ces verbes font l'objet de nombreuses utilisations métaphoriques ou de calques sur la L1 comme l'illustre cette dernière occurrence :

25d.INE: <il va> [//] <il va *tourner*> [/] <il va *tourner*> [/] <le> [/] le donc il va montrer le dos rond

Les lexèmes dont la présentation s'achève résumant la problématique de l'acquisition du lexique des verbes en L2. Suffit-il d'utiliser un lexème peu fréquent ou plus chargé sémantiquement qu'un verbe de base pour que l'intention de communication soit réalisée linguistiquement? Le sens d'un lexème est orthonymique lorsque l'évènement conceptualisé est rendu linguistiquement par le verbe approprié dont les cadres rôles participent à la description du procès. Or la plupart des verbes de déplacement de cette famille sémantique ne sont pas utilisés pour ce domaine. Très souvent leur sens est «bricolé» et les énoncés semblent métaphoriques. Le degré d'informativité dépend de fait d'un ensemble de conditions. L'intérêt pour les verbes de «franchissement d'espace» ne visera pas essentiellement vérifier que la métaphore est un phénomène généralisable dans l'utilisation des verbes de déplacement. Le besoin est de comprendre comment les locuteurs de l'enquête représentent linguistiquement cet évènement.

Franchissement de l'espace

La polarité a été une aide au classement des verbes du tableau [11.8]

Atteindre	1
Rejoindre	1
traverser	2

Entrer	24
Sortir	78
Passer	52

Tableau: [11.8]: verbe de franchissement de l'espace

Entrer, sortir, passer décrivent le passage d'une localisation à une autre. Le changement de lieu de référence est un facteur essentiel pour le regroupement. Ces verbes dessinent un mouvement qui va d'un lieu fermé vers un lieu ouvert ou d'un lieu ouvert vers un lieu fermé, avec un entre les deux, un espace de transition. *Entrer* et *sortir* sont les premiers verbes sur lesquels portera l'analyse.

Entrer et sortir

Entrer et *sortir* expriment les propriétés topologiques du mouvement. Cela signifie que si *sortir* exprime les déplacements orientés vers l'extérieur, *entrer* exprime ceux orientés vers l'intérieur. *Entrer* sera le premier verbe à analyser. L'homogénéité de ses occurrences contribuera à expliquer l'utilisation des verbes de franchissement de l'espace par les apprenants. Comme pour l'ensemble des matériaux étudiés, le but ultime est l'explication des usages d'apprenants; prendre connaissance de l'utilisation des verbes spécifiques par les apprenants relativement aux verbes de base.

Entrer

Les emplois de *entrer* sont assez uniformes dans les lectures des apprenants. Ni l'argument initial, ni l'argument terminal, encore moins l'argument intermédiaire ne sont marqués. 4 occurrences parmi les 10 correspondant à cette description l'illustrent:

26a. <il entra (.)> [//] il l'*entra* après (.) il l'*entra* il vu des gens endormis

26b.LAE: il était en doute après il *entra* il voy/a/ une jeune fille couchée sur un lit

26c.CHI: moi j'en (tr)e j'avais oublié je sors quelqu'un je sors quelqu'un d'autre entre il remet

Entrer est utilisé par les apprenants pour décrire le passage progressif ou ponctuel de la cible, d'un site à un autre. Il est par conséquent un prédicat d'*achèvement* qui devrait permettre à nos enquêtés de décrire une situation qui comporte une transition instantanée, à partir d'un point initial (début du déplacement) pour atteindre un point final (fin du déplacement).

Or, 10 occurrences relevées dans le corpus confirment l'absence d'un fond qui puisse valoir comme instance de repérage. Le lexème étant mobilisé dans le discours d'apprenant sans bornage, il

faut donc se référer à l'ensemble du récit pour savoir si le passage s'effectue d'un milieu interne à un milieu externe. Il existe cependant une homogénéité sur l'espace franchi après interrogation du contexte. Cet espace peut être un terrain de foot:

27a.SOR: on nous a fait entrer j'ai commencé à marquer les buts.

27b.SP3: j'ai vu le match là il est entré même à +... +, je crois c'est vingt

Le domaine de référence est parfois la salle de classe:

27c.ESA: +" oui c'est bon le professeur c'est mon gars quand il va *entrer*<tu vas > [/] tu vas voir ce qu'il va écrire au tableau

27d.PET: monsieur vous que on *entrait* à huit heures

Le point final du déplacement est classe d'où *entrer* en classe à huit heures; il va *entrer* en classe. La mise en relation entre les formes linguistiques et leurs fonctions au niveau grammatical (sujet/objet) ou au niveau sémantique (agent/patient, fond/cible) ne permet pas de telles conclusions. L'oral favorise des ellipses et des économies de langage que l'expression référentielle (niveau pragmatique et communicationnelle) rend explicite.

La cohésion textuelle (le récit pour nos enquêtés) nous amène à tenir compte de la trame/arrière-plan pour formuler des hypothèses sur le choix de leur verbe. D'ailleurs, ni l'argument initial, ni l'argument intermédiaire et final ne semblent nécessaires car seuls les mouvements effectués par l'agent constituent l'essentiel du message.

27c.VIV: toi la fille tu ne peux pas tousser il est au courant tu causes avec un autre gars il est au courant tu *sors* il est au courant tu *entres* il est au courant.

D'où vient l'actant et où il va est sans intérêt. *Entrer* et même *sortir* sont des sous-événements d'un macro-procès dans lequel le locuteur regrette de ne pouvoir se mouvoir en liberté. La plupart des verbes d'activité étant des verbes de mouvement, c'est ce trait qui est rendu saillant. Ni le mouvement ni le déplacement directionnel ne sont saillants en [28a]

28a.P01: n'est-ce pas les gens < en d' entre vous> [///] parmi vous vous partez *entrer* le ballon d'or arrive

Enfin, comme preuve du caractère instable et évolutif de leur lexique, on note que l'argument terminal du verbe *entrer* a été marqué 2 fois, tranchant avec les 10 occurrences relevées :

28b.ROM: je pars je entre dans l'eau vim@o*.

Onomatopée

L'argument terminal qui est marqué exceptionnellement en [28b] a une fonction plus pragmatique que grammaticale: *entrer dans l'eau* est l'équivalent contextuel de *nager*. Enfin en [28c] cet argument est renforcé par un -adverbe:

28c.PAT: nous sommes entrés directement là au commissariat de Mendong

Alors que *entrer* est présenté comme un verbe d'achèvement à plusieurs arguments locatifs, très peu de ces arguments ont été réalisés dans les énoncés des enquêtés. A l'exclusion de [28b-c] les apprenants ont utilisé *entrer* uniquement pour décrire un déplacement. C'est tout le contraire avec le verbe *sortir* dont l'argument initial est régulièrement marqué.

Sortir

Nous avons collecté 12 occurrences qui attestent du marquage de l'argument terminal mais nous n'en présenterons que 3:

29a.PET: &le un moment <où> [/] où je *sors* de l'eau donc il y a plus la tenue il y a plus mon sac

29b.MAR: heu <je> [/] je *sortais* de Nsam je *sortais* de Nsam ensuite heu

29c.AWA: si je vois mon père *sortir* de l'auberge avec une femme je vais aller poliment saluer cette femme

Très souvent c'est le caractère soudain ou même *explosif* de l'évènement qui motive le choix du verbe *sortir*

30a.NYA: un soir je rentrais de l'école avec ma camarade subitement un homme est <s(orti)> [/] *sorti* du Sissongo*

*Herbes,broussailles.

30b.IVA: directement mon pied a encore touché le sol je suis directement *sorti* dans l'eau

30c.SAM: le père *sort* de son côté le chien *sort* aussi de son côté.

Le même verbe est la tête lexicale de la locution <sortir avec quelqu'un>. 34 occurrences de cette locution signifie < fréquenter quelqu'un> ou <flirter>. [31a-b-c-d] tendent à le confirmer:

ALX: il *sortait avec une fille* une autre fille au quartier appelée heu (.) Valérie

MEL: je trouve que ce n'est pas normal qu'une fille *sorte* même d'abord avec son professeur

SER: on m'appelait le coureur de jupon puisque je *sortais avec plusieurs(s)filles* à la fois

SUZ: et puis il *sortait* avec moi je ne savais pas qu'il *sortait* avec ma Voisine il ne m'a même pas dit.

L'adolescence et le quotidien des enquêtés favorisent le recours à la locution, <sortir avec quelqu'un>, mobilisée dans les récits dans lesquels les locuteurs exposent leur vie sentimentale. Les 34 occurrences collectées sont le reflet de l'un de leurs centres d'intérêts. Le sème <déplacement> n'est pas le trait le plus saillant dans cette locution, puisque *sortir* et le syntagme prépositionnel forment un groupe coalescent.

En revanche, nous avons repéré 26 occurrences de *sortir* toutes aussi différentes les unes que les autres sémantiquement. Par leur distribution, elles sont toutes sans bornage locatif, sans repérage spatial et sans indication de site. *Sortir* y est effectivement un verbe intransitif, d'où sa polysémie. Dans les 3 énoncés sélectionnés suivants, ses sens sont différents:

31a.KEN: <il ne veut plus> [/] il ne veut plus ma mère que ma mère *sort(e)*.

31b.SP1: moi je n'ai même pas encore vu <la> [/] la liste là (..)c'est déjà *sortie*

31c.SP1: donc le français-là ne *sort* pas hein?

La catégorie sémantique de la cible, en plus du sens intransitif du verbe, participe de sa polysémie. Car nous avons: la mère *sort*, la liste *sort*, le français *sort* qui correspondent à: N_{0hum}, N₀ objet concret, N₀ objet abstrait. La distribution sémantique de *sortir* lui permet d'acquérir des sens différents. *Entrer* et *sortir* ne sont donc pas exclusivement utilisés pour décrire le déplacement d'une cible vers un site qui est parfois circonstanciellement marqué. Après ces verbes, *passer* est le projet point.

Passer

Passer est un verbe de polarité médiane qui correspond au parcours ou à une portion du parcours de la cible pendant le déplacement. Le verbe y est rarement marqué par une préposition locative. La relation de localisation est implicite et donc impliquée intrinsèquement par le verbe. Il existe des cas, relevés dans les occurrences où le site est reconstituable par le recours au contexte discursif (valeur anaphorique) comme dans les illustrations ci-après :

(32a.)

CHI: je raconte l'histoire du boa et des fourmis.

CHI: (..) c'était un boa affamé (.) <qui> [/] qui passait dans la forêt déva(stait) et dévastait les arbres et les arbustes.

CHI: et il a rencontré une ligne (.) interminable de fourmis il <a dit>[/] (.) le boa a dit aux fourmis +"/.

CHI: +" de lais(ser) [///] d'arrêter d'abord <qu'il veut >[/] que lui il veut passer il a faim.

CHI: les fourmis ont dit +"/.

CHI: +" non tu attends d'abord que le cortège finisse et puis tu passes.

CHI: et puis <il est passé> [/] (..) il est passé au milieu (.) de la ligne

Avec *passer*, la relation est tantôt implicite, –<il veut *passer*> ; tantôt explicite, ÷ <passé au milieu de la ligne>, passait dans la forêt. Afin d'indiquer le site, les apprenants utilisent aussi un adverbe:

32b.CHI elle *pass*e souvent ici là mais rarement.

32c.PAT: c'est rare qu'il monte qu'il *pass*e même ici

Mais, tel que déjà évoqué, la règle est chez les collégiens de ne pas mentionner le site

(32d.)

ADO: quand je l'a voit je <la salue> [//] je salue <je *pass*e-moi>

ADO: je *pass*e je *pass*e non?

32 e.BOR: tu vois une petite fille qui *pass*e comme ça là.

En plus de décrire le déplacement d'une cible, *passer* est un verbe polysémique qui est le prédicat approprié général de plusieurs classes d'objets, telle que celle du <temps>:

33a.BLA: il *passait* le temps à insulter Obama

33b.CHI: notre prof de français elle *passait* son temps à nous insulter chaque jour

33c.PET: une minute *pass*e deux minutes *passent* ils sont toujours dans l'eau

Les N₁ temps et minute permettent au verbe *passer* de revêtir un sens autre que celui du déplacement. D'une manière générale, il appartient à des classes d'objets divers. On en présente un aperçu en [34]

34a.EF2: moi j'ai déjà vu un film qui *passait*

34b.SP2: s'ils *passent* encore aux inter-ligues deux ils montent en D deux régionale

34c.BAR: +" qu'est ce qui se *pass*e?

Passer un film, passer du temps, passer aux inter-ligues, etc. justifient une fréquence causée par la polysémie du lexème dont l'étude s'achève en même temps que tous les verbes du domaine. La portée des résultats qui en découlent serait intéressante s'il peut être établi que le marquage ou le non marquage du site sont autant récurrents dans le français central. L'oral et la nature de la tâche langagière justifient en partie ce fait linguistique pour nos enquêtés. Les verbes au sens initialement intransitif y contribuent également.

Le phénomène s'applique aux verbes autant transitifs qu'intransitifs, aux verbes dont la polarité contribue à la signification et ceux dont le site n'est pas toujours reconstructible même après consultation du contexte. Pour toutes ces raisons nous retiendrons que c'est une règle chez les jeunes, surtout que ces verbes sont davantage sollicités pour représenter linguistiquement l'idée de mobilité de la cible que le site d'où elle vient ou vers lequel elle se dirige.

L'espace est donc très souvent peu spécifié, souvent inféré et circonstanciellement connu. Toutefois, aucune occurrence n'a laissé voir la nécessité pour les jeunes à d'utiliser *aller* et même *partir*. Pour étendre ce constat à l'ensemble des verbes de déplacement, il faut que nous nous intéressions aussi aux apprenants qui décrivent la verticalité du mouvement.

La verticalité du mouvement

Etudier les verbes de déplacement en discriminant le trait « verticalité » amène naturellement à l'esprit de verbes comme *sauter*, *monter* et *descendre*. La section qui s'annonce justifie que l'on signale le risque que l'on court à généraliser sans aucune nuance les travaux issus de la linguistique de terrain, surtout lorsque les matériaux collectés ne sont pas volumineux.

En effet, il est courant d'entendre les élèves utiliser *partir* et *aller* comme suit: « partir en haut », « aller vers le bas » et même *monter* sur le modèle de « monter en haut ». Mais, comme on le vérifiera, les occurrences ne l'illustrent pas. Voici toutefois le répertoire des verbes pour cette sous-famille sémantique.

sauter	1
Escalader	1
Evoluer	1
Remonter	1
Augmenter	3
Descendre	4
Monter	11
tomber	17

Tableau:[11.9]: Verticalité dans le mouvement

Peut-on penser que la faible fréquence de *sauter*, *escalader* et *augmenter* est la conséquence de la haute fréquence relative de *monter*? *Tomber* n'est-il pas utilisé que comme un verbe de déplacement? Les antonymes que sont *monter-descendre* sont-ils l'objet d'un traitement similaire dans le lecte des apprenants? C'est le point par lequel nous débiterons.

Monter et descendre

Pour Le Pesant (2012) le couple *monter-descendre* associe des verbes d'accomplissement à plusieurs arguments locatifs. Le couple est polarisé dans les directions alternatives : axe vertical et frontal. Ensemble, *monter-descendre* présupposent donc la référence à un couple de termes polaires (initial/terminal). Le fait marquant dans l'utilisation de ces deux verbes aux propriétés conceptuelles et linguistiques similaires est que l'un est paradoxalement plus polysémique que l'autre.

L'occasion nous est donnée de répertorier les situations linguistiques pour lesquelles le verbe *monter* est privilégié par les jeunes. Il arrive que les apprenants utilisent ce couple dans un même énoncé, pour décrire un même procès. Une occurrence est proposée à cet effet:

(34a)

BAR: un jour (.) je les ai surpris en train de malparler* de moi.

Médire*

BAR: comment je sortais avec les professeurs <c'est> [/] c'est *monté* c'est *descendu*.

Le déplacement de la cible ne motive pas à lui seul la mobilisation du couple *monter-descendre* employé métaphoriquement. Le tour *c'est monté c'est descendu* renvoie à des propos jugés incohérents chez un interlocuteur : des propos qui vont vers le haut, puis vers le bas comme pour signifier leur caractère insensé et non maîtrisé chez les délateurs. Dans le *français camerounais* c'est une expression lexicalisée.

L'expression lexicalisée en elle-même est construite à partir du sujet grammatical *C'* et du verbe impersonnel *est* placés chaque fois devant les verbes *descendre* et *monter*. On ignore cependant si l'ordre d'apparition des deux verbes dans l'expression est toujours respecté i.e. (*monter-descendre*) Vs (*descendre-monter*). En revanche, dans le discours d'apprenant, l'association du couple de verbes antonymiques (*monter-descendre*) précédé du présentatif «c'est» signifie toujours: <tenir des propos insensés>. Les deux verbes sont assez généreux sémantiquement, notamment, *monter* dont on va découvrir les emplois.

Monter

L'analyse sémantique du verbe *monter* exprime intuitivement l'idée d'un <déplacement vers le haut>. Il est un verbe polysémique dans les matériaux linguistiques que nous avons étudiés. On présentera d'abord les occurrences dans lesquelles il est un verbe de déplacement. Pour ce besoin, on s'appuiera sur les confidences de COP qui a été enregistrée en classe de 3^{ème}. Elle raconte comment elle a surpris son petit ami dans les bras d'une fille. Sa salle de classe est située au 2^{ème} étage de la bâtisse et celle de son petit ami est située un étage plus haut. On suppose donc que c'est la raison pour laquelle elle ne mentionne pas le site après le verbe *monter*.

(35a)

COP: nous sommes sortis huit mois.

COP: mais un jour à la sortie des classes je *monte* +//.

COP: <il me> [//] il m'avait dit +"/.

COP: +" *monte* tu viens me chercher on rentre.

COP: quand je *monte* je pars le trouver.

COP: le bon monsieur était en train d'embrasser une autre.

Une tâche langagière comme le récit est de nature à *éliciter* les verbes de mouvements utilisés par les locuteurs. La nécessité de faire référence aux propriétés topologiques entraîne à privilégier des verbes précis au détriment des verbes de base. Nous éprouvons cette affirmation au moyen d'un autre récit dans lequel *monter* est utilisé trois fois.

(35b)

FOK: tous les jours il y avait un manguier devant la maison du garçon.

FOK: le garçon disait toujours à la fille que +//.

FOK: +" vient me cueillir les mangues.

FOK: <lorsque que la fille venait donc regarder> [///] lorsque la fille *montait* pour cueillir les mangues elle avait toujours une jupe.

FOK: et le garçon ne faisait que guetter son caleçon

FOK: <le lendemain le garçon dit> [//] <le gar(çon)> [//] le garçon dit à la fille que +"/.

FOK: +" bon *remonte* encore la fille-là dit que +"/.

FOK: +" tu crois que je suis bête je ne suis pas bête.

FOK: elle a enlevé son caleçon elle a mis au sol elle est *montée* sans caleçon sur l'arbre.

La phase finale du déplacement (direction vers le haut) amène peut être les apprenants à privilégier le verbe *monter* au détriment de *grimper* par exemple, qui indique davantage la manière que la direction. On peut voir que la présence de la préposition «sur», (monter sur l'arbre) s'ajoute à la racine verbale du verbe *monter* qui indique déjà pourtant la direction *vers le haut*. Les procès décrivent une situation dynamique dans laquelle la cible, la fille fait et contrôle le mouvement. La cible change de position dans un même lieu-espace de référence qui est l'arbre. Cela explique pourquoi le site n'est pas toujours explicite.

Malgré cela, *grimper* est présent dans l'input des apprenants à cause de leur écologie linguistique. La cueillette des mangues fait partie de l'environnement culturel des jeunes. <grimper aux arbres> ou <monter aux arbres> sont des activités saisonnières. Lexicalement, *grimper* et *monter* font partie de leur répertoire. Cependant, le premier verbe est utilisé sous la forme du camfranglais (*grappe*). SAM l'emploie à cet effet dans un récit dans lequel il va cueillir des mangues avec ses amis après les cours. Les matériaux qui suivent illustrent l'utilisation de *grimper* dans le corpus:

(35d)

SAM: on était à Ekoumdoum on arrive alors dans un quartier il y avait alors un manguier comme on aimait toujours déranger le père là.

SAM: bon il ne nous connaissait pas hein.

SAM: on est alors **grappe* sur le manguier vous voyez non?

SAM: quand on **grappe* alors je (ne) fais que cueillir je (ne) fais que cueillir.

**grimper*

La distribution des verbes *monter* et *grimper* est identique dans les deux récits. La proximité sémantique entre les deux lexèmes devrait justifier cette équivalence sémantique. Hendriks (1998:7) traite de l'acquisition et de la cohésion discursive par l'adulte et l'enfant, plus précisément dans le domaine de la référence à l'espace sur la base des principes généraux d'acquisition. Pour elle,

Enfin, le rôle sémantique dans lequel l'entité utilisée comme cadre spatial apparaît pour la première fois a une influence sur la forme: si cette entité introduite dans le rôle locatif (dans une expression prépositionnelle, par exemple), le marquage est plus souvent inapproprié (le chat monte à l'arbre). Si elle

est introduite dans le rôle autre locatif, un rôle autre locatif, le marquage est plus souvent approprié (il y a un arbre).

En tant que verbe polysémique, *monter* décrit l'accroissement quantitatif d'une grandeur physique. ROM évoque une situation dans laquelle son père < augmente > son argent de poche

36a.ROM: il *montait* seulement les vingt-cinq vingt cinq

La grandeur physique qui < accroit > est vingt-cinq d'où la sélection du verbe *monter* dans la mémoire lexicale. Son emploi est métaphorique, tout comme l'expression <*monter* sur la tête de quelqu'un> auquel recourt CHI en [36b]

36b.CHI: parce que [/] parce que quand tu es gentil avec [/] avec les élèves ils *montent* sur ta tête non!

Monter sur la tête, <ne pas respecter l'autorité d'un supérieur>, est une expression communément utilisée par les camerounais. Selon Lamiroy (1987) qui cite Lakoff et Johnson (1980), l'une des ressources principales de la métaphore est qu'elle permet d'employer des concepts moins complexes relevant de l'expérience physique (comme c'est le cas de l'expérience de l'espace) pour exprimer des concepts plus complexes ou abstraits. *Monter* emprunte enfin le sens de *assembler-organiser* en [36c]

36c.NAN: afin que plus rapidement il puisse *monter* peut être une famille dans le futur quelque chose

Les emplois de *monter* sont assez diversifiés puisque c'est un verbe qui sert à la fois à la référence spatiale et dont le sens est étendu aux autres domaines sémantiques au moyen de la métaphore. Pour le verbe *descendre* l'objectif d'analyse demeure similaire.

Descendre

La direction alternative (direction vers le haut, direction vers le bas) est mise en évidence dans le récit de SAM que nous avons déjà étudié:

(37a.)

SAM: je jette ma mangue je ne vois même pas ma mangue hein.

SAM: mes camarades on bolè* de tout pris ils sont goes* chez eux.

finir

partir

SAM: dès que je *descends* je dis alors que moi je vais prendre mes mangues il n'y a rien.

D'une manière générale, le verbe *descendre* décrit prioritairement le déplacement de la cible vers le bas:

37b.PAT: <ils sont descendus> [/] ils sont *descendus* là

L'exception est [37c] dans lequel la manière est exprimée dans le gérondif:

37c.CHI: il y a un petit bruit hein elle commence à dire à partir du banc (.) de Happy en *descendant*

Le verbe *descendre* est dans corpus largement moins polysémique et fréquent que le verbe *monter*. Les emplois de ce verbe en L2 s'alignent sur ceux des locuteurs natifs. Le verbe suivant est le verbe *tomber*. Avec *descendre* ils ont en commun la direction, *en bas*.

Quel est son rôle dans le discours d'apprenant en tant que verbe spécifique relativement à des verbes génériques tels qu '*aller et partir*? *Tomber* n'est-il rappelé de la mémoire lexical des apprenants que pour décrire les procès de déplacement?

Tomber

Des dix-sept occurrences de *tomber*, il est sept fois utilisé comme la tête lexicale de locutions comme: *tomber enceinte*, *tomber malade* et *tomber amoureux*:

38a.EF3: si par exemple <il> [///] elle *tombe enceinte* elle va alors faire comment?

38b.MEL: elle est partie sortir avec ce garçon et finalement elle est *tombée enceinte* (.)

38c.NGO: j'étais au lycée (.) de Monatéle j'étais *tombé amoureux* d'une fille

38d.TAT: mais un jour heu la femme du roi vint à *tomber malade*

Enceinte, amoureux et malade sont des attributs et *tomber* prend le sens de *devenir*. Le rappel de ces locutions de la mémoire lexicale est très peu coûteux puisque ce sont des événements fréquents dans leur environnement culturel. Les débats et les récits de jeunes pubères a d'ailleurs porté sur ces thématiques. En revanche, quelques exceptions ont été notées. C'est le cas de *tomber évanoui* là où *tomber* revêt son sens de *chuter* ou de *tomber amoureux* là où l'adjectif amoureux est tronqué

39a.JUL: je suis *tombée* et je me suis évanouie.

39b.TOM: il a commencé à draguer ma petite *coco là.

*copine

39c.TOM: elle est donc *tombé* <j'ai > [/] j'ai eu des petits *blème avec elle.

*problème

Le verbe *tomber* a été utilisé avec le sens de < être entraîné à terre en perdant son équilibre > 3 fois:

40a.FOK: et c'est comme ça que le garçon-là est *tombé*

40b.NAT: mon père à pousser ma mère et ma mère est partir *tomber*

40c.LAE: elle *tomba*.

Dans les lectures des apprenants, le sens du verbe *tomber* est étendu à celui des verbes voisins comme *plonger*. Quatre occurrences correspondent à cette affirmation:

(41a.)

PET: après alors maintenant on *tombe dans l'eau*.

PET: il *tombe dans l'eau*

PET: c'est que moi aussi je vais déjà *tomber* !

PET: c'est que moi aussi je vais déjà *tomber* alors

Malgré la présence de 2 verbes nus, la suridentification de *tomber* est marquée par l'extension de son sens vers celui du verbe *plonger* à cause de la spécification du site dans l'eau. Il est habituel qu'en français, le site ne soit pas explicite, sauf dans de rares cas comme *tomber par terre*. Hendriks (1998:20) explique à ce sujet que:

un exemple de surexplication du fond est donné en (30): on peut voir facilement que, dans la plupart des cas, le Fond n'est pas très spécifique, c'est-à-dire qu'il n'ajoute pas d'information spatiale à ce qui est déjà donné à l'aide des autres éléments de la phrase. On trouve par exemple en français LE, 47% des occurrences du verbe *tomber* avec un explication du Fond, par terre qui semble redondant avec le sémantisme *tomber*.

A la suite de Hendriks (1998: 20) l'hypothèse qui s'impose est qu'au niveau conceptuel, l'apprenant rapproche les deux procès que sont: *tomber par terre* et *tomber dans l'eau*, rendant la direction du corps vers le site. Nous avons terminé l'étude des quelques lexèmes de la famille sémantique des verbes de déplacement.

4. Le verbe de base *aller* comme substitut des verbes de déplacement

Le verbe *aller* est très peu polysémique dans le lecture des apprenants malgré sa fréquence. Les enquêtés s'en sont très peu servis pour des approximations sémantiques des désignations des procès du déplacement. Il se pourrait que sa fonction de verbe auxiliaire ne fournisse pas suffisamment de matière sémantique à s'étendre vers d'autres domaines sémantiques. Nous avons recherché les

constructions telles que (aller dans) ↔ (passer dans), (aller près de), elles sont peu nombreuses. Celles qui vont suivre sont celles dans lesquelles *aller* est le substitut de *se rapprocher* et de *partir*

1f.MAR: je suis *allée* vers mon oncle

CHI: il a pris (.) une bonne partie environ une quinzaine il en a pris il a mis <dans un> [/] dans un sac (.)
<il> [/] il s'est en allé

42a.CHI: en s'en allant donc il a : trouvé : <un > [/] un lièvre qui était mort il l'a aussi pris.

Malgré le peu d'occurrences obtenues, *aller* a été quelquefois utilisé en dehors du domaine sémantique du mouvement.

4.1. Orthonymie - arrangements sémantiques-polysémie avec le verbe *aller*

Les occurrences ci-après sont les rares dans lesquelles *aller* n'est ni un verbe de déplacement ni un auxiliaire aspectuel:

42b.SP1: peut-être qu'il va *go** au Tonnerre.

Aller*

42c.SP2: ils sont premiers après ils *vont aller* aux +...

SP1:inter ligues.

42d.MOT: MOT: +" va faire le marcher pour ceci si <elle revient avec> [//] si elle revient et <qu'elle a fait> I [///] qu'elle a payé et <que l'argent a beaucoup> [///] que l'argent est beaucoup *allé*

Aller a des sens divers dans ces énoncés où il signifie approximativement <s'engager ou signer pour le club du Tonnerre>, <être qualifié pour les inters-ligues>, <dépenser beaucoup d'argent>.

4.2. Le verbe de base vs les verbes spécifiques

La faible sollicitation de *aller* dans les sous-domaines des verbes de déplacement justifie la longue liste des verbes de déplacement qui constitue le répertoire des apprenants. Cependant, la présence des lexèmes plus chargés sémantiquement qu'*aller* a confirmé qu'il était nécessaire de tenir compte de leur distribution lexico-sémantique pour les rendre plus explicites.

4.3. *Aller* verbe non prédicatif et les bricolages sémantiques

La non prédication de *aller* a été déjà évoquée. La majeure partie des occurrences de *aller* est due à sa désemantisation. On le retrouve dans les périphrases temporelles:

43a.SP01: elle *va* t'engueuler.

43b.SP02: et après qui *va* souffrir?

43c.SP01: qui *va* faire la dot?

Aller est aussi non prédicatif dans des locutions pronominales. Là, on l'utilise pour dire qu'«il n'y a pas de problème»

44a.BLA: +, ça *va aller*.

44b.SP1: ça *va aller*.

44c.SP2: non ça *va aller* [>]. il doit* seulement quoi ici là?

Faisait*

Le peu de possibilités qu'offre *aller* explique en partie pourquoi nous avons écarté *avoir* et *être* dans ce travail. La fréquence et le caractère générique d'un lexème ne suffisent pas à faire d'une unité du lexique, un verbe de base. Mais les conclusions de cette étude qui s'achève permettent enfin de caractériser avec précision l'utilisation des verbes en L2. Ainsi que nous l'avons envisagé, les apprenants ont besoin de diversifier leur lexique des procès. Cependant, beaucoup plus que simple enrichissement du stock lexical des procès, le réel objectif est celui du degré de significativité des verbes sélectionnés en fonction de la visée communicative. Comme avec les verbes de communication, on note que le répertoire des verbes de déplacement n'est pas si dégarni. Toutefois, le sens des verbes mobilisés dans les énoncés n'est pas toujours orthonymique. Preuve en est donnée autant avec les génériques qu'avec les verbes spécifiques. Vu ce constat, nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de militer pour un enrichissement effréné du stock du lexique des procès. Il vaudrait mieux penser à des méthodes qui permettraient aux apprenants d'utiliser efficacement les lexèmes dont ils disposent déjà. Malgré la construction du lexique des procès qui est en cours et qui devrait se poursuivre, toute intervention pédagogique devrait s'interroger sur le stockage, «le rangement» de ces données dans la mémoire lexicale. Les utilisations des verbes *aller* et *partir* puis des verbes spécifiques de la famille sémantique du déplacement le justifient.

En principe, plus un lexème est fréquemment utilisé, mieux l'accès à cette unité est favorisé au niveau conceptuel, mieux il est traité en vue de son insertion dans le discours quelque soient les contraintes sémantico-conceptuelles et lexico-sémantiques. Il est vrai que les apprenants peuvent se servir de cette unité lexicale pour suppléer celles difficilement accessibles dans la mémoire à long terme à cause d'une sollicitation non régulière ; ce qui peut occasionner des idiosyncrasies.

Cependant, on a observé qu'entre *voir* et *regarder* ou *dire* et *parler* et désormais entre *partir* et *aller* pourtant tous fréquemment utilisés, il existait des approximations sémantiques. Pour les deux derniers verbes, *partir* a été utilisé à la fois comme un verbe de phase et un semi-auxiliaire ; alors *aller*, un verbe de base est dévolu à ce rôle. En tant que verbe de déplacement, *partir* a suppléé *aller* près de 60 fois. En effet, alors que *partir* contient déjà intrinsèquement des informations sur la relation de localisation, la préposition apparaissait redondante par rapport au verbe, occasionnant une congruence entre les deux classes de mots.

L'interrogation du contexte discursif amenait à déduire que *partir* et *aller* étaient en concurrence, d'où la précision du site, inutile avec *partir*, mais nécessaire avec *aller*. Le phénomène est le même avec les verbes plus chargés sémantiquement que ces deux-là. Leur récupération de la mémoire lexicale ne garantit pas un ajustement entre le procès conceptualisé et son expression sémantique.

Si on prend l'exemple du verbe *tourner*, bien qu'il soit utilisé comme verbe de déplacement, sa mise en mots est privée des informations sur la trajectoire, la direction où le site. Voilà pourquoi, tenant compte de tous ces faits de langage, il est nécessaire de procéder à quelques propositions didactiques.

Chapitre 12 : Propositions pour l'enseignement du lexique des verbes dans les collèges Camerounais de la ville de Yaoundé

Après les analyses théoriques et le dépouillement du corpus, le moment est venu d'investir les résultats obtenus de ces étapes d'analyse dans la didactique du français langue scolaire. L'objet du chapitre vise à suggérer des propositions susceptibles d'aider à l'enseignement du vocabulaire en tenant compte des aspects psycholinguistiques et didactiques. L'objectif de l'enseignement du FLS vise, à terme, à former des Camerounais capables de s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit. Oral-écrit sont indissociables, d'où la liberté de ne pas préciser si les propositions de cette étude concernent l'une ou l'autre forme de discours.

L'écrit doit être maîtrisé pour faciliter l'expression orale. L'«oralisation» du discours prédispose à une aptitude à écrire correctement une langue, dont pour notre cas, le français. D'ailleurs, au Cameroun, le cours de vocabulaire n'est pas inscrit dans les programmes du collège. Pour les verbes, les enseignants se contentent d'une présentation faite à la légère, sans progression pédagogique et au gré des textes étudiés : lecture expliquée, lecture suivie, (à raison de 2h par semaine).

Ces considérations préliminaires amèneront à s'interroger sur les modes d'accès à ce lexique, sur les capacités, les motivations et les besoins des apprenants à l'apprendre. Deux faits relevés dans l'analyse du corpus vont guider nos propositions didactiques.

Nous savons, d'une part, que les apprenants utilisent beaucoup les verbes de base, et, d'autre part, que les verbes spécifiques ne sont pas absents de leur lexique. Cependant, l'utilisation de ces verbes sémantiquement chargés n'est pas toujours orthonymique dans les énoncés des jeunes.

Ainsi, chez ces apprenants, *payer* et *acheter* décrivent exactement le même procès, *apporter* et *emmener* sont synonymes, tout comme *attraper* et *arrêter* sont utilisés dans des situations linguistiques identiques, recourant du reste aux mêmes cadres de rôles, etc.

Même les verbes de base ne sont pas exactement les verbes vedettes qu'on pensait : *parler* supplante *dire* dans certains contextes tandis que *partir* est presque toujours préféré à *aller* et, enfin, *regarder* constitue une solution à la lexicalisation des procès dans la famille sémantique des verbes de perception.

Les propositions didactiques qui découleront des constatations faites ne viseront pas essentiellement à l'enrichissement quantitatif ou à l'accumulation des lexèmes nouveaux dans le lexique mental des apprenants. On se demandera plutôt comment organiser ces acquis afin de rendre apprenants autonomes dans l'utilisation de ce lexique. L'un de ces acquis concerne la manière dont sont utilisés les verbes de base par les jeunes.

On voudra par conséquent savoir quel est l'éventail des possibilités qu'offrent aux francophones ces extraordinaires machines sémantiques que sont les verbes de base à l'exemple de *faire, prendre, passer, donner, etc.* Pour répondre à cette question, on s'appuiera sur les théories psycholinguistiques qui nous ont permis d'analyser le corpus. Ces connaissances seront associées aux méthodes de l'enseignant du français langue de scolarisation, notamment l'enseignement par objectifs spécifiques .

1. Verbe de base et objectif de l'enseignement du lexique des procès en FLS

Les résultats de l'enquête confirment le recours massif aux verbes de base pour les mécanismes de négociation du sens, de compréhension, de conformité avec les exigences de la situation de communication. Ces résultats vont servir de point de départ pour nos propositions didactiques. Afin de crédibiliser ces quelques propositions, nous emprunterons le cheminement méthodologique qui nous y a conduit. Il va être décrit et nous insisterons sur son apport dans la didactique d'une FLS.

1.1. De la méthode d'enquête vers les propositions didactiques

Les propositions didactiques auxquelles aboutit notre recherche ont pour point d'ancrage les résultats de l'enquête menée selon les méthodes de la linguistique de corpus et celles de l'acquisition d'une L2 en milieu plurilingue. Le paragraphe qui suivra rappelle comment nous avons obtenu ces résultats devant servir de points de départ à nos suggestions.

1.1.1. Linguistique et incidence sur les propositions didactiques

Les données empiriques ont été réunies, traitées, transcrites et codées conformément au protocole de traitement CHILDES (Child Language Data Exchange Système), largement utilisé dans les recherches en acquisition. A ce code de transcription (système de transcription standard)- CHAT (Code for Human Analysis of Transcripts), un ensemble de programmes informatiques a permis l'analyse automatisée des données informatiques-CLAN (Computerized Language Analysis). A partir des données, il est désormais possible d'utiliser une base de données lexicales pour suggérer des propositions didactiques.

Ainsi, la commande **FREQ** de **CLAN** a mécaniquement fourni des inventaires complets de verbes avec leur fréquence respective et classés après lemmatisation. Par la suite, des comparaisons qualitatives et quantitatives ont été effectuées. Voici la base de données qui orientera notre réflexion pour déboucher sur nos propositions.

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaines sémantique
1	Dire	496	Communication
2	Aller	238	Mouvement
3	Faire	214	Activité
4	Partir	175	Mouvement
5	Voir	148	Perception
6	Prendre	97	Manipulation
7	Appeler	95	Communication
9	Donner	79	Transfert
10	Savoir	78	Cognition

Tableau [12.0] : Tableau de fréquence des verbes et propositions didactiques

Le quantitatif tient de l'identification des verbes les plus utilisés par tous les apprenants de l'enquête. La première colonne indique le rang de chaque item verbal dans le corpus en fonction de sa fréquence. La deuxième colonne liste les verbes les plus sollicités par les collégiens, la troisième colonne indique la fréquence de chacun de ces verbes et la quatrième colonne marque leur inscription dans une famille sémantique.

Pour l'enseignement du vocabulaire, ces verbes constituent le vocabulaire de base des apprenants, il est, dirait-on, leur noyau dur. Les résultats de l'enquête signalent que tous les verbes du tableau [11.0] forment le potentiel communicatif le plus fondamental des jeunes que devront corriger, accroître ou organiser les cours de vocabulaire.

La liste des verbes de ce tableau [12.0] tient son intérêt du fait que, dans le développement des études sur corpus et des méthodes statistiques d'analyse de fréquence, les verbes dont les occurrences affichent un taux de fréquence élevé peuvent, à juste titre, être considérés comme les plus utiles aussi bien pour le locuteur natif que pour l'apprenant du FLS. L'objet de ce chapitre est de donner une pertinence pédagogique à cette fréquence.

Le qualitatif tient du classement de chacun de ces verbes dans une famille sémantique. Pour cerner les besoins réels des apprenants et proposer des solutions adéquates à ces besoins, la fréquence de chaque verbe inscrit dans le tableau [12.0] est comparée à celle de membres de sa famille sémantique. Pour chacune de ces familles il est dressé un répertoire qui complète la base de données dans la nécessité de connaître de quel vocabulaire disposent déjà les jeunes pour le domaine concerné.

Concrètement, au moment de construire un instrument didactique pour l'enseignement des verbes, l'état de leurs connaissances pour ce lexique est désormais matérialisé dans une base de donnée et ce, pour chaque famille sémantique. A partir du tableau [12.1], la problématique de l'enseignement des verbes de transfert en L2 va être redéfinie.

Rang	verbes	Occ.totale	4^{ème} /3^{ème}	5^{ème} /6^{ème}
1	Donner	79	76	3
2	Voler	35	29	6
3	Payer	19	19	0
4	Aider	14	12	2
5	Accepter	14	14	0
6	Rendre	10	9	1
7	Vendre	9	8	1
8	Acheter	7	7	0
-	Verser	5	5	0
-	Gagner	3	5	0
-	Doter	1	1	0
-	Enrichir	1	1	0
-	Ravitailer	1	1	0

Tableau [12.1] : base donnée de verbes de transfert pour la didactique

Le tableau [12.1] est un aperçu du répertoire des verbes de transfert de nos enquêtes. Il témoigne de ce que, malgré la fréquence élevée du verbe *donner*, les apprenants disposent d'autres verbes moins fréquents. Le rôle du cours de vocabulaire viserait donc en partie à structurer les connaissances déjà disponibles chez les apprenants. Il faudra se demander comment une théorie linguistique pourra permettre d'adapter ces résultats à un ensemble de variables devant favoriser l'apprentissage des verbes en milieu institutionnel. Ces variables sont : la *capacité linguistique*, *l'impulsion à apprendre* et *l'accès à la langue*.

1.2. Les facteurs d'apprentissage d'une L2

Les trois facteurs proposés par Klein (1989) indiquent que les apprenants qui ont fourni les résultats présentés au tableau [11.0] partagent les mêmes conditions d'apprentissage et que les propositions subséquentes sont généralisables malgré les différences individuelles ou les différences entre les paliers scolaires. Les trois facteurs proposés par Klein (1989) sont commentés dans le 1^{er} chapitre. Nous les rappelons toutefois en les orientant vers une application didactique.

1.2.1. Capacité linguistique et généralisation des propositions didactiques

Tous les apprenants de l'enquête de qui la liste des verbes du tableau [11.0] est obtenue ont la capacité d'acquérir le lexique des procès et peuvent suivre un cours de vocabulaire centré sur l'apprentissage de cette espèce de mots en milieu institutionnel. Tous sont scolarisés et ont déjà appris et produit des énoncés bien avant l'entrée au collège. Ils sont tous exposés à un input similaire car évoluant tous dans la ville francophone de Yaoundé (Onguéné Essono, 2013a et 2002). Leur capacité à traiter le lexique des verbes est presque commune.

Dès le primaire, six ans avant la classe de sixième, il est dispensé des cours de grammaire française. Les apprenants y apprennent à identifier un verbe, à le conjuguer et à l'accorder. Il existe avant le collège des cours d'analyse grammaticale et logique. Pendant ces cours, les fonctions grammaticales des autres parties du discours sont enseignées par rapport au verbe: sujet du verbe, compléments du verbe, etc.

Pour l'analyse logique, il est enseigné qu'il existe autant de propositions que de verbes conjugués. Les cours de lecture confortent cet apprentissage et favorisent l'acquisition des verbes en dehors des cours de langue. Cependant, la plus grande attention est portée sur le lexique nominal et sur celui des adjectifs.

Dans le corpus, aucun énoncé n'a été produit sans verbe. La capacité à apprendre est par conséquent certaine au vu des résultats de l'enquête. De plus, le français a le même statut pour eux. Il est une langue de scolarisation i.e. la langue des enseignements, des de classe, des correspondances et de devoirs, etc., (Onguene Essono et Nikiéma, 2015). Au Cameroun, il est l'une des langues de première socialisation, puisqu' en ville, l'enfant entre dans la vie en français, il est enfin, la langue de communication avec les inconnus (Onguene Essono, 2013b).

I.2.2. Impulsion à apprendre et motivation à suivre un cours de vocabulaire au collège

La motivation à apprendre le vocabulaire des verbes, à accroître son lexique des procès et à produire des verbes de façon orthonymique peut être interne à l'apprenant ou bien provoquée par l'enseignant. En milieu institutionnel, les apprenants ont tout de même le même intérêt à apprendre ce lexique.

Pour l'éducation, les enseignants rappellent constamment à leurs apprenants la nécessité d'utiliser les verbes car il n'existe pas de phrase française sans verbe. Ils leur enseignent que le verbe, noyau de la phrase, structure la pensée. Pendant les comptes rendus d'expression écrite, les exposés,

les réponses aux questions, les enseignants critiquent les verbes que les apprenants mobilisent dans leurs énoncés qui peuvent donc être oraux et écrits. Ils jugent que leur répertoire des verbes est très peu diversifié et motivent les jeunes à recourir aux verbes spécifiques (dans le but de préciser linguistiquement les procès conceptualisés).

Les remarques des professeurs visent à encourager les élèves à accroître le degré de significativité des lexèmes qu'ils instancient dans leurs discours afin d'être moins dépendants des verbes génériques. Plus l'usage des verbes du collégien est orthonymique, plus il est encouragé par son enseignant qui jugera que les objectifs du FLS sont en train d'être atteints.

Au niveau individuel, l'apprenant qui apprend le lexique des procès souhaite obtenir de bonnes notes dans l'épreuve d'expression écrite, la langue et le style, sont notés sur 6 points. Cette rubrique évalue la capacité du candidat à mobiliser dans son récit ou argumentation, un vocabulaire riche et recherché. A l'oral, pendant les exposés, le vocabulaire est aussi noté.

D'une manière générale, le français est à la fois une langue de scolarisation et une discipline d'enseignement. Tous les apprenants en ont besoin pour acquérir les connaissances diverses et passer leur examen.

Pour les besoins de communication, les apprenants nécessitent des cours de vocabulaire sur les verbes pour satisfaire leur besoin de communication et pour *penser* i.e. parler-lire-écrire. Par exemple, il a été possible de juger du rôle clef des verbes de cognition et de communication, au moment de décrire ces familles sémantiques de verbes. Les verbes de cognition permettent à l'apprenant d'évaluer un contenu mental ou d'évaluer le degré de vérité de l'opinion de son interlocuteur ou la possibilité qu'un évènement se réalise ou pas. Enseigner ce lexique au collège aiderait les apprenants à décrire leurs savoir-faire, à argumenter, à donner leur opinion ou à décrire leurs sentiments. De la même manière, les verbes de communication permettent l'extériorisation de la connaissance, ils sont essentiels pour les interactions entre pairs, avec les enseignants, avec les étrangers et les inconnus.

Pour les tâches orales narratives et autres exercices scolaires (devoir de géographie, histoire, éducation civique, etc.) le lexique des procès est tout autant clef. Pour ce qui est du récit, l'apprenant a besoin de construire du sens pour son interlocuteur et la charpente de son récit est fortement dépendante des contraintes qui suivent, inspirées de Talmy (1991) à savoir:

- les mouvements (procès dynamique ou procès statique),
- le profilage temporel (aspect), l'état transitionnel ou l'état permanent,
- la corrélation entre les actions et l'accomplissement ou la confirmation.

Ces contraintes globales agissent sur la structure centrale du texte oral et écrit car le verbe détermine également la structure syntaxique de la phrase. Les apprenants ne possèdent pas cette conscience métalinguistique mais l'enseignement devrait leur fournir les moyens linguistiques pour réaliser la tâche langagière.

Prenant le tableau [12.1] pour observable, les besoins communicatifs des apprenants de L2 peuvent faire l'objet d'une réévaluation pour le FLS. Pour l'éducation, un niveau de connaissance modérée du répertoire des verbes de transfert peut-il être pleinement suffisant pour le jeune qui se dispenserait dans cette logique, des verbes comme *flanquer* ou *acquérir* au moment où *donner* leur offre de nombreuses solutions pour la construction du sens dans ce domaine conceptuel.

Il est naturel que l'apprentissage du vocabulaire en FLS (à l'école vise l'amélioration du *vocabulaire productif* des apprenants suivant leurs besoins « de sorte que tous les mots ne passent nécessairement de la connaissance réceptive à la connaissance productive », (Tréville 2000:53). Une connaissance optimale du lexique des procès supposerait que l'enseignement du vocabulaire guide les apprenants à se familiariser avec tous les aspects d'un verbe i.e. le définir selon ses différentes acceptions, apprendre à l'écrire et à l'employer dans tous les contextes et toutes les situations qui conviennent. Or justement, selon les situations de communication, les besoins communicatifs ne sont pas les mêmes.

Les besoins de communication sont moins exigeants en milieu non institutionnel. Les verbes du camfranglais sont en concurrence avec ceux du français et à la maison ou avec certains membres de la famille, les apprenants peuvent s'exprimer dans la langue de leurs parents. Toutefois, mieux les apprenants s'expriment en français, mieux ils ont la possibilité de s'insérer dans la société.

L'une des motivations premières est donc le marché de l'emploi. Un objectif que rend possible l'école en permettant aux adolescents d'accéder aux savoirs en général et au lexique des procès en particulier, pendant les cours de pratique du FLS.

I.2.3. L'accès à la langue – accès aux données de la L2 des apprenants scolarisés pour les propositions didactiques

Les apprenants acquièrent les verbes en milieu institutionnel et en milieu non institutionnel. Le corpus a été collecté dans ces deux milieux. Ils en ont besoin pour satisfaire à leurs besoins de communication pour ces deux milieux. Tous sont exposés à un même input et ce sont les données obtenues de cette population qui ont été massées et ordonnées dans cette thèse afin de poser un diagnostic et de rendre l'apprentissage le plus efficace possible, en émettant des propositions didactiques.

Les apprenants ont utilisé plus de verbes du camfranglais (Onguene Mete 2013) en milieu non institutionnel alors que les verbes de base et les verbes spécifiques sont communs aux deux milieux. L'apprentissage en milieu non institutionnel sera laissé de côté ainsi que les verbes du camfranglais. Seul l'apprentissage en milieu institutionnel fera l'objet d'un traitement didactique.

Pour Noyau (1980) et Klein (1989), trois facteurs caractérisent l'apprentissage en milieu institutionnel. Ces facteurs sont la présentation des données linguistiques, l'utilisation des matériaux linguistiques et les objectifs de l'acquisition.

I.3. Caractérisation des facteurs de l'apprentissage des verbes à l'école: résultats de l'enquête et propositions didactiques

La présentation des données consistera à étayer l'implication des verbes de base au sein de toutes les classes de verbe afin qu'un point de vue grammatical soit légitimé pour leur apport dans l'enseignement. Ibrahim (2002a) découpe le répertoire des verbes de chaque langue en six classes asymétriques hiérarchisées. Ce classement est universel et les catégories qu'on y trouve sont: les verbes opérateurs, les verbes substituts génériques, les verbes distributionnels, les verbes supports, les verbes auxiliaires et les verbes entrant dans les constructions figées.

I.3.1. Verbes support comme solution à l'enseignement du vocabulaire au collège

Martinot (1996:73) pense que «l'emploi des verbes supports correspond à un traitement local de redondance, caractéristique de la langue enfantine, et que par conséquent l'analyse des termes supports chez de jeunes enfants peut rendre compte d'un processus d'acquisition ». A l'observation des résultats de l'enquête, on sait que les verbes de base ont été utilisés comme *verbe support* exemple:

1a. CHI: jusqu'à ce qu'on s'était arrangé à *faire le désordre* derrière.

1b. ESA: <tu vas > [/] tu vas voir ce qu'il va écrire au tableau tu ne fais que *faire les sottises*

1c. CHI: ils étaient toujours en train de *donner les conseils* aux gens.

1d. CHI: il a *mis la pommade* et il s'est transformé en fille.

1e. EF3: elles *prennent l'héritage*.

Les *verbes supports* sont des termes plus ou moins délexicalisés ou désémantisés, effaçables après relativation puis réduction de la relative (*prendre l'héritage, mettre la pommade, faire les sottises, donner les conseils*). L'existence d'un verbe associé à un déverbal n'est pas toujours un critère décisif pour la fonction support du verbe qui accompagne le déverbal. *Donner les conseils* ↔ conseiller Vs *mettre la pommade* ↔ pommader, malgré cette différence sont des verbes supports.

Garcia-Debanc et al. (2009) problématisent l'apport de cette catégorie de verbes dans l'enseignement. Pour eux « les prescriptions scolaires les plus courantes demandent de chercher un synonyme pour éviter une répétition ou de remplacer un verbe support comme *mettre* ou *faire* par un terme plus spécifique.»

Or, poursuivent-ils, «le travail d'élaboration des formulations apparaît plus complexe que les injonctions données». En effet, peut-on lire dans leur analyse,

ce qui distingue le rédacteur qui utilise un vocabulaire «fondamental», limité à 2000 à 3000 mots et la personne cultivée qui mobilise un vocabulaire actif de 25.000 à 30.000 mots, part infime des 250.000 entrées du Trésor de la Langue Française Informatisé, c'est bien de choisir avec soin le terme spécifique pertinent dans un contexte donné. On peut se demander quelles ressources peuvent être mises à disposition des rédacteurs pour ouvrir les possibilités de ces choix et quelles activités d'enseignement lexical sont susceptibles de développer chez les élèves non seulement les connaissances lexicales mais aussi le goût et l'exigence du choix des mots.

Face à cette interrogation qui clôt les propos de Garcia-Debanc et al. (2009), Picoche (1999) suggère que le rôle des verbes supports dans l'enseignement du vocabulaire consiste à une activité de «Reformulations fondées sur la relation verbe / nom» elle. Explique qu'il existe

en français un grand nombre de noms d'action ou d'état dérivés de verbes, qui ont besoin, pour fonctionner dans la phrase de verbes très usuels, qui ne conservent dans ce type d'emploi, qu'une faible partie de leur sémantisme et qui forment avec eux des locutions plus ou moins synonymes du verbe de base. On appelle de tels verbes des "verbes opérateurs" ou "verbes supports". Le plus fréquent est Faire qui s'associe avec toutes sortes de noms (Marcher, faire de la marche). Donner, (Alerter, donner l'alerte) prendre (Succéder, prendre la [succession](#)), mettre (embarrasser, mettre dans l'embarras) ont aussi leur importance. Certains, très spécifiques, comme commettre (un crime, une faute) ou accomplir (une tâche un devoir) ne s'associent qu'avec un tout petit nombre de noms.

Picoche (1999) ne différencie presque pas verbe opérateur de verbe support. L'avantage direct de ce rapprochement est que les solutions didactiques qu'elle propose pour l'une des catégories de verbes sont applicables pour l'autre. Les verbes opérateurs ont toutefois été fréquents dans les lectures des apprenants. Nous leur consacrons plusieurs paragraphes à la suite afin de nous interroger sur leur apport dans l'enseignement des verbes en FLS.

1.3.2. Verbes opérateurs et propositions didactiques

Les verbes opérateurs seraient la classe la plus représentée dans le corpus, motivée non pas par leur indispensabilité dans les lectures des apprenants mais plutôt par l'imprécision de la notion, qui autoriserait que tout verbe puisse être rangé dans cette classe. Gardes-Tamine (1987:40), qui initie une réflexion dans le domaine, regrette que

la définition des verbes opérateurs varie selon les auteurs, et parfois chez un même auteur [M. Gross 1971 et 1975], si bien qu'on sera conduit, dans cet exposé, à envisager des verbes forts différents. Ils ont néanmoins en commun de présenter des restrictions sur leurs compléments et parfois sur leurs sujets, c'est-à-dire sur leurs arguments ou leur valence, et de jouer dans la préposition ou la phrase un rôle syntaxique de pivot encore plus net que celui des autres verbes.

Pour le FLS Noyau (2005) relève que « *faire* est un verbe opérateur extrêmement fréquent dans la langue » des apprenants. En effet, les collégiens ont utilisés les verbes opérateurs, quel que soit le rôle et la description que leur donnent les grammairiens. Concrètement, *Faire* et *voir* apparaissent en [2] dans une combinatoire libre en tant qu'opérateur diathésique:

2a.BOR ils peuvent vite leur *faire sortir*.

2b.SOR: on nous a *fait entrer* j'ai commencé à marquer les buts.

2c.LAE: il entra il vo/j a/une jeune fille coucher sur un lit

Sans que ne soient épuisées les différentes acceptions de la notion, *donner* est un verbe opérateur dans le sens que lui attribue M. Gross (1975), lui et un nom forment le déverbatif:

Verbe unique	Nom abstrait	V-n / verbe prédit	Domaine d'emploi
Donner	Avertissement	Avertir	Activité de parole
Donner	Conseil	Conseiller	Activité de parole
Donner	Nom	Nommer	Activité de parole
Donner	Idée	Apporter	Activité de parole

Tableau [11.7]: Prédicat approprié général dans la classe d'objet de la communication

Le tableau [4.7] conforte les propositions didactiques de Noyau (2005) et de Picoche (1999), qui pensent que les verbes opérateurs permettent de représenter les procès complexes dotés de verbes spécifiques dans la langue cible, par des verbes de base. C'est une facilitation de la tâche lexicale en L2, qui est aussi à encourager, conclut Noyau (2005:12). Dans une séquence d'apprentissage dans laquelle l'apprenant doit être capable d'utiliser le verbe juste, une séance d'enseignement de vocabulaire en L2 sera structurée sur les objectifs ci-après:

- l'objectif pédagogique général visera la capacité de l'apprenant à être capable de reformuler par dérivation le procès en se servant d'un verbe usuel (opérateur) et d'un nom d'action,

- l'objectif pédagogique intermédiaire consistera à identifier dans une liste des verbes spécifiques correspondant à une locution synonyme construite avec le verbe opérateur et nom abstrait,

Locution verbale	Verbe spécifique synonyme
Donner l'alerte	Offrir
Donner le signale	signaler
Donner une offrande	Alerter
Donner son accord	Allouer
Donner une allocation	Accorder

Tableau [12.3] : Verbe opérateur dans l'exercice de vocabulaire

L'objectif pédagogique opérationnel évaluera la capacité de l'élève à multiplier des exemples sur le modèle du tableau. [12.3] et à les utiliser dans des énoncés. Les verbes opérateurs sont un moyen peu coûteux en temps et peu exigeant dans leur manipulation pour l'accès au vocabulaire réceptif (potentiel) de l'apprenant. A l'oral, le matériau linguistique obtenu de l'apprenant permet à l'enseignant d'aider à l'enrichissement de son vocabulaire réceptif vers le vocabulaire productif, puisque le verbe usuel et le nom mobilisés sont sémantiquement apparentés par une *formulation par dérivation* (Picoche 2007:3).

Ainsi, partir du produit de l'apprenant, par exemple *donner une réponse*, et obtenir de ce même locuteur, *répondre*, un verbe qu'il n'utilise pas régulièrement, est l'un des exercices que nous proposons pour le FLS. De tels exercices effectués rapidement et fréquemment avec des verbes comme *faire, mettre, prendre, donner*, etc. aideraient à la généralisation de l'opération, passant progressivement d'une pratique explicite, consciente et guidée de la langue, vers sa pratique implicite, inconsciente et non guidée rendant immédiat l'accès aux verbes spécifiques .

I.3.3. Verbes substitués génériques indéfinis et exercice de reformulation

Paprocka (2008:45) reprenant Ibrahim (2000a) restreint la classe des verbes génériques à des lexèmes comme *faire* accompagné du pronom *le* (formant la reprise anaphorique). En effet, le phénomène est celui d'un verbe viciaire dont le rôle est élargi par les apprenants à *donner, prendre, mettre* et *dire, parler*, etc. dans le corpus, dans le but de procéder à des reformulations au un mot, une expression, une proposition, une phrase entière est reprise avec modification du sens. La *référence*

anaphorique (Tréville 2000:40) renvoie donc au *déjà dit* du texte (vicariance prototypique) et a une référence cataphorique (vicariance anticipative) dans laquelle le verbe générique est en position d'appel et annonce les éléments à venir.

La reprise anaphorique est perceptible en [4a] là où le verbe générique *faire*, accompagné du pronom *le*, reprend le contenu sémantique du verbe de déplacement *sortir* :

3a.MEL: elles elles trouvent que c'est plus facile de *sortir* c'est pour ça qu'elles *le font* toujours.

Dans les exercices de vocabulaire, le verbe prototypique *faire* peut être considéré comme le terme *vedette* de la famille sémantique des verbes d'activité et aider à la reformulation de ces procès d'accroissement de sens, sans obligation de modification syntaxique :

Parole d'apprenant : terme vedette-famille des verbes activité	Activité de reformulation avec accroissement du sens
4a.LAE: il (.) s'approcha de plus près il (.) <i>fait</i> un passage.	il (.) s'approcha de plus près il (.) <i>se fraie</i> un passage.
4b.CHI: quand il est rentré chez lui (.) heureusement sa femme avait fait des galettes	quand il est rentré chez lui (.) heureusement sa femme avait <i>cuisiné</i> des galettes
4c.FLE: +" petit à petit l'oiseau <i>fait</i> son nid	+" petit à petit l'oiseau construit son nid

Tableau [12.4]: Exercice de reformulation des procès d'activité partir du terme vedette

Dans les meilleurs des cas, la reformulation devrait s'effectuer sur un principe de substitution basée sur une relation associative, i.e. une relation de synonymie ou de paronymie. Cependant, l'enseignant devra plutôt obtenir le verbe juste de son apprenant à partir d'une équivalence contextuelle, vu le caractère générique de *faire* et le peu de traits qu'il partage avec les termes spécifiques comme *frayer*, *cuisiner* et même *construire*.

Bien que l'apprentissage doive être centré sur l'apprenant et que l'opération d'auto-reformulation (locuteur lui-même) soit l'idéal, une hétéro-reformulation (interlocuteur: enseignant) participera à l'enrichissement du lexique. Une telle difficulté n'existe pas avec le verbe *parler* à l'observation des occurrences ci-dessous:

5a.MOT: si les prix ont augmenté ce n'est pas de sa faute tu ne dois pas *blâmer* tu ne dois pas *parler*.

5b.CHI: rends toi compte que <je ne *ba(varde)* > [///] je ne *parle* pas.

5c.ALX: je *parlais* [fort] à mes parents <je> [/] je *méprisais* mes parents à cause de ce garçon.

En [5], le terme vedette est *parler*, un verbe générique et prototypique de la famille des verbes de communication au côté du verbe *dire*. *Parler* est tantôt en position de reprise anaphorique (*parler* ↔ *mépriser*), tantôt en position de référence cataphorique (*blâmer* ↔ *parler*) et (*bavarder* et *parler*). Ces auto-reformulations matérialisées par la substitution d'un terme générique par un terme spécifique sont à *priori* déclenchées par les injonctions des enseignants à recourir aux verbes spécifiques, par l'exposition à un input riche et par la progression du lexique des procès que devraient conforter l'enseignement du vocabulaire.

I.3.4. Verbes distributionnels et exploitation de la polysémie dans l'enseignement du vocabulaire

Les verbes distributionnels changent de sens en fonction des arrangements lexico-sémantiques. La terminologie pour désigner les notions étudiées et livrer les observations sur les verbes pendant la classe de français fait l'objet d'un examen didactique. Les notions de verbe distributionnel, de verbe plein ou de verbe prédicatif peuvent sembler complexes en FLS alors que les jeunes se servent déjà de cette classe de verbes comme des prédicats appropriés généraux qu'ils appliquent à des classes homogènes de substantifs. En [3] la relation établie entre *mettre* et ses arguments définit les conditions pour lesquelles il est le synonyme du verbe *porter*, le prédicat approprié spécifique de la classe d'objets des <vêtements>:

3a.EF1: on dit allez le coudre les kabas vous venez *mettre* les jupes ici là.

3b.SP01: n'oubliez pas qu'il y'a une protection qui s'appelle capote je *met*s ma capote là c'est fini.

3c.SUZ: tu dois respecter la fille-là parce qu'elle a accepté d'abord venir vivre avec toi sans *mettre* l'anneau dans son doigt.

Les classes d'objets permettent à l'enseignant et à ses élèves de travailler les conditions pour lesquelles le synonyme proposé pour un verbe est valable en séparant ses différents emplois. Le fait de définir les classes à partir des relations qui s'établissent entre un prédicat et ses arguments dans le cadre de la phrase permet aux acteurs de décrire la synonymie et les conditions dans lesquelles elle s'instaure. Par exemple, *mettre* revêt un sens différent s'il est construit avec (coup, soufflet, gifle, baffe). Son sens passe de <porter> en [3] à <frapper> dans (*mettre*: un coup, un soufflet, une gifle une baffe).

Travailler sur les classes d'objets signifie que l'étude du vocabulaire est fondée sur un typage sémantique. Cet apprentissage, bien qu'avantageux et rigoureux, demeure contraignant dans la mesure où la manipulation des verbes et de ses arguments devra porter sur des phrases simples et donc artificielles sur lesquelles les apprenants, guidés par leur enseignant, devront caractériser finement les arguments du verbe vedette.

Pendant une séquence de cours de vocabulaire:

- l'objectif pédagogique général de la séance visera: la capacité de l'apprenant à diversifier son lexique des verbes en se servant du verbe vedette *mettre* et à une classe d'arguments homogènes
- l'objectif pédagogique intermédiaire (1) visera plus généralement la classification de ses arguments à partir de traits tels que <hum> (humain), <ani> (animal), <inc> (inanimé concret), <ina> (inanimé abstrait), etc.,
- l'objectif pédagogique intermédiaire (2) consistera à l'affinement de cette classe d'arguments par typage, les traits énumérés dans l'objectif (1) restant trop vagues. La caractérisation des traits sera centré sur les N₁ de la manière dont le matérialisent les schèmes ci-après :

Sens1	<p><i>Mettre <u>vêtements</u></i> (robe, Kaba, boubou, pantalon)</p> <p>N₀<hum> mettre N₁<vêt></p>	Porter un vêtement
Sens2	<p><i>Mettre <u>appareille électrique</u></i> (téléphone, radio, télé)</p> <p>N₀<hum> mettreN₁<app.></p>	Allumer un appareil
Sens3	<p><i>Mettre <u>coup</u></i> (gifle, baffe, soufflet)</p> <p>N₀<hum> mettreN₁<coup></p>	Frapper quelqu'un

Tableau [12.5] : typage et affinement des N₁ pour l'enseignement des verbes

- L'objectif pédagogique opérationnel, celui qui décrit de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique, vérifiera que l'apprenant est désormais capable de reformuler ses procès en passant du verbe *mettre*, prédicat approprié général, aux différents prédicats appropriés spécifiques.

I.3.5. Les verbes entrant dans les constructions figées

Les apprenants utilisent les expressions figées qu'ils essayent de contextualiser par de paraphrases afin de décrire une situation discursive et de préciser leur visée communicative. *Faire, prendre, mettre, regarder, porter*, etc. sont utilisés dans des collocations dont le sens est opaque selon la modélisation suivante :

6a.FLE: +" petit à petit l'oiseau fait son nid cela revient à dire que petit à petit l'amour accouche de l'amour.

6b. NAN: soit tu *prends* l'argent du beurre soit tu *prends* le beurre tu laisses l'autre

6c.MOT: parce que normalement la femme doit respecter son mari non seulement parce que c'est un homme et parce que c'est lui qui porte la culotte à la maison.

6d.BOR: on l'a fouetté et j'ai même aussi pris part

Les énoncés [6] signalent la nécessité pour les élèves d'apprendre les verbes en fonction des situations pragmatiques de leur écologie linguistique. Ils ont besoin de blocs lexicalisés qui leur permettent de satisfaire le besoin de communication, même de manière minimale, en garantissant l'immédiateté de l'échange.

Leur pratique de la langue indique déjà qu'eux-mêmes proposent des explications à ces expressions dont ils se rappellent plus ou moins exactement la formulation. Le cours de vocabulaire devrait exploiter ces phrasèmes, quel que soit leur degré de figement (sens non opaque, sens opaque, sens figé) pour assurer la fluidité et la pertinence du discours selon des situations concrètes de la vie courante.

Il devrait y avoir des séances de cours de vocabulaire, basée sur les collocations verbales ou sur les fragments de discours ou locution verbale ou bloc lexicalisé, dont l'objectif est d'optimiser l'enrichissement du lexique des verbes des apprenants.

- L'objectif pédagogique général devrait permettre à l'apprenant de relier chaque bloc lexicalisé identifié dans un texte, à une scène de la vie quotidienne.
- L'objectif pédagogique intermédiaire (1) consistera à identifier dans un récit des expressions avec *prendre* qui se rapportent à la *fuite*: prendre la poudre d'escampette, prendre ses jambes à son cou, etc.

- L'objectif pédagogique intermédiaire (2) devrait guider l'apprenant à construire un réseau sémantique sur la thématique de la fuite: prendre la poudre d'escampette, prendre ses jambes à son cou, mettre les voiles, partir sans demander son reste.
- L'objectif pédagogique opérationnel vérifierait enfin que les adolescents ont mémorisé ces locutions toute faites en leur demandant de les utiliser dans les jeux de rôle.

Marot (2012:18) étudie le rôle des expressions figées pour le français langue étrangère. Elle propose une méthode d'acquisition du lexique des verbes en réseau sémantique. Elle juge que la réalisation d'une telle arborescence autour d'un thème ou d'un champ sémantique permet d'introduire un vocabulaire riche, plus détaillé et beaucoup plus varié que par les méthodes classiques (listes et équivalences). En outre, ce mode de présentation est très marqué visuellement, et on peut donc aisément supposer qu'il offrira de meilleures perspectives de mémorisation que les listes classiques. L'idéal serait d'effectuer cet exercice à chaque fois qu'un thème nouveau est dirigé en classe.

En réalité, les blocs lexicalisés ne sont pas le produit des apprenants mais plutôt une solution de leurs enseignants dans la résolution des difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les blocs lexicalisés ont de ce fait pour objectif d'apporter des réponses aux besoins d'expressions pressants des élèves en difficulté. Ils pallient les limitations en début d'apprentissage et servent à poser des jalons pour l'acquisition lexicale future.

Cognitivement, les blocs lexicalisés prédisposent l'élève à l'analyse ultérieure et à l'apprentissage du fonctionnement interne de la langue. Chaque bloc lexicalisé se présentant sous une forme de phrasème ou d'expression est par conséquent une occurrence des faits de langue à acquérir. Les blocs lexicalisés préconstruits sont mémorisés et sont utiles à la communication quotidienne. Mentalement, le locuteur associe constamment énoncés et situations, d'une part, et le caractère préconstruit de l'association et des énoncés eux-mêmes, d'autre part.

I.3.6. Les verbes auxiliaires

Bien que *savoir*, *aller* et même *faire* aient été utilisés comme des auxiliaires, cette classe grammaticale ne sera pas commentée, encore moins étudiée. Les occurrences de verbes auxiliaires ont été très peu analysées dans les lectures des apprenants et surtout, il est difficile de jauger de leur apport étant donné qu'*être* et *avoir* n'ont pas fait l'objet d'une étude systématique. Dès le début, ils ont été considérés comme servant à former les temps et la voix passive. Ce sont donc des outils grammaticaux, non lexicaux porteurs de sens, et non prédicatifs.

Toutes les propositions ci-dessus ont besoin d'être confortées par des théories psycholinguistiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il est

notamment question de comprendre comment l'amélioration de l'enseignement des verbes en FLS peut s'opérer à partir des connaissances sur l'acquisition des langues.

2. Apport de la psycholinguistique pour l'enseignement-apprentissage des verbes en FLS

Levelt (1989) et Klein (1989) ont été utilisés pour expliquer l'implication de l'apprenant de L2 avec le niveau conceptuel visant la mise en discours du lexique des procès. Désormais, certains des acquis de leur théorie devront être investis dans la didactique de l'enseignement des verbes en FLS, même s'il n'est pas directement fait référence à leurs travaux, dont l'influence demeure néanmoins en arrière-plan, au travers du processus d'accès aux données stockées dans la mémoire lexicale de l'adolescent lorsqu'il en a besoin. Toutes les propositions didactiques sont pensées en fonction des *stratégies d'apprentissage*.

Les *stratégies d'apprentissage* sont des opérations utilisées par les apprenants pour faciliter, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information. Par exemple, les programmes d'enseignement de vocabulaire en L2 devront se fonder sur la fréquence des items à enseigner, car l'accès au lexique en est dépendant.

2.1. La fréquence verbale comme solution à l'enseignement des verbes en FLS

La fréquence des verbes dans les lectures des apprenants devrait influencer la progression des manuels de vocabulaire. Les verbes les plus utilisés par les jeunes devraient apparaître dès les premières leçons. La psycholinguistique a justifié l'influence positive de la fréquence sur l'accès lexical, car plus un mot est fréquent plus son accès lexical est rapide. Les verbes de base sont par conséquent de bons candidats pour amorcer l'enseignement des verbes au collège, même si la fréquence d'unités verbales est insuffisante pour l'amorçage sémantique. La fréquence n'est exploitable que si le verbe le plus sollicité par les apprenants est aussi le plus représentatif d'une famille sémantique.

2.2. Représentativité sémantique et groupement des verbes par famille comme solution à l'enseignement

L'enseignement des verbes serait plus facile s'il était calqué sur les réseaux mentaux qui tendent à se former à partir d'indices sémantiques. Pour l'acquisition d'un lexème, les associations sont basées sur les formes au niveau élémentaire et s'enrichissent de données sémantiques au fur et à mesure du développement, déclare Singleton (1994). Lorsqu'un certain nombre de mots sont déjà entreposés dans la mémoire à long terme et organisés en réseaux formels et sémantiques, l'apprenant

intègre les verbes nouveaux en établissant des liens entre eux et avec les connaissances déjà acquises en langue maternelle.

Il est difficile pour un élève d'acquérir un verbe isolément, surtout lorsque l'unité du lexique à enseigner est rencontrée au hasard d'un texte, alors que l'accès à un verbe serait facilité et plus rapide si le prédicat est précédé d'un item qui lui est sémantiquement associé. Lorsque les verbes apparaissent dans les manuels de vocabulaire par famille sémantique, puis regroupés autour du membre le plus représentatif de l'ensemble, leur enseignement selon cette pertinence permet à l'apprenant de les emmagasiner plus rapidement dans sa mémoire déclarative. Il les assimile progressivement en termes de stratégie d'emploi, dans sa mémoire procédurale et l'opération de rappel des verbes de ces deux mémoires s'automatise au fur à mesure des besoins.

Concrètement, les enseignants devraient construire des séquences de cours en fonction des thèmes dont le décloisonnement engagerait à la fois les textes enseignés pendant les cours de lecture et les familles de verbes à faire acquérir pendant les exercices de vocabulaire. Une séance qui porte sur les verbes de mouvement devrait s'appuyer sur un texte dont le thème est le voyage. L'activité pendant le cours de lecture consistera à repérer tous les verbes de déplacement. On pourra donc construire le champ lexical de chaque type de déplacement, avec comme hypéronyme les verbes *partir* et *aller* dont le sens sera précisé par le contexte que constitue le récit.

La séance du cours suivante, celle de vocabulaire, devra insister sur la relation entre ces verbes : synonymie, antonymie, hypéronymie, etc. Ce travail permet un véritable enrichissement du vocabulaire des apprenants car ceux-ci procèdent à un travail sur la langue, ce qui développe leur conscience métalinguistique.

De la même manière, on pourrait étudier les verbes de perception au moment où s'étudie la description. On sait que les textes descriptifs donnent à voir un objet (ou un personnage) soit à un moment précis, soit dans son aspect immuable. C'est le type de texte dans lequel les repères spatiaux et les éléments visuels sont nombreux. La thématique pourrait être celle de la découverte et l'activité consisterait à étudier les verbes qui sont mobilisés par le narrateur afin de décrire la perception que son personnage a des éléments du décor. Tous les verbes de perception seraient alors étudiés en fonction du contexte et en les étudiant les uns par rapport aux autres pour affiner les nuances de sens.

En résumé, voici l'esprit dans lequel le vocabulaire peut être approché au collège:

- Partir du verbe le plus usuel et le plus fréquent vers le plus rare et le moins fréquent
- Partir du verbe le plus générique pour aller vers les plus spécifiques
- Regrouper les verbes par synonymie et antonymie autour d'un parasynonyme.

Avec Picoche (2003) il va être précisé que « Ce travail, toutefois, pour être bénéfique, doit être mené en relation avec la lecture et l'observation des textes, lorsqu'on y explore un champ sémantique. Il passe alors par une activité de recherche qui amène à effectuer des relevés, à établir des réseaux (isotopies) et à les analyser. »

Pour plus d'efficacité, l'étude du vocabulaire doit conduire ensuite à des formes de réemploi «immédiates ou différées (suivant en cela une démarche inductive) c'est à dire à des productions écrites ou orales s'intégrant à la séquence.» (Picoche 2003). Comme l'étude du vocabulaire doit aboutir à la production d'un texte oral et écrit, il est essentiel d'accorder une attention essentielle à la syntaxe.

2.3. Le rôle de la syntaxe dans l'enseignement du vocabulaire en FLS

Le schéma de valence ou le schéma actanciel servent d'auxiliaire à l'analyse des verbes. Les verbes doivent être définis en fonction de leur sujet et de leurs compléments essentiels. Picoche déclare que la structuration sémantique repose très souvent sur une armature formelle d'ordre syntaxique, et les verbes ne peuvent être valablement définis sans que soient catégorisés leurs sujets et leurs compléments essentiels. Comme le dit Picoche, il est nécessaire d'adapter le métalangage de la linguistique aux besoins et au niveau des collégiens.

La métalangue en vigueur en classe est parfois composée d'étiquettes rendant le contenu flou et fluctuant selon les représentations des enseignants et des élèves, des manuels ou des [programmes](#). Parler de verbe plein, de prédicat, de verbe transitif, verbe transitif direct ou indirect, verbe intransitif ne constitue pas une activité réflexive sur la langue. De plus, Picoche invite à remédier à « ce jargon ou métalangage dépassé et inadéquat.» A sa suite, nous pensons que la langue est faite pour parler d'autres choses que d'elle-même.

Afin d'enseigner le lexique au collège, Picoche propose de recourir à des structures abstraites, qui permettent toutes la généralisation et qui seront à la base des définitions. Dans cette approche, les lettres A, B, C représentent les actants du verbe (exemple: donner) et ce sont, en termes mathématique, des variables dont le collégien frotté d'un peu d'algèbre sait qu'elles peuvent être de diverses valeurs. L'actant et la lettre qui lui est attribué resteront toujours les mêmes ; quelques transformation que subisse la phrase de base. Voici une application de cette proposition inspirée de Picoche *et al* (2002:13)

Jean a donné une montre à Jeannot

A humain donne B à C humain définitivement et gratuitement

- 1) A humain, DONNE B concret à C humain. A est propriétaire de B : il agit intentionnellement et librement, il transfère, fait passer B de l'ensemble des objets que possède C; A est cause que désormais C possède B, l'a de façon définitive. A ne demande à C aucune contrepartie. B est GRATUIT pour C. A *donne* et C reçoit B Gratuitement.
- 2) A *donner*, syn. OFFRE, à CB, un objet destiné à lui fait plaisir. B est un CADEAU : la substitution de *offrir* à *donner* marque que si A est libre de *donner* ou de ne pas *donner* B, C est libre de l'accepter ou de le refuser, *Jean a fait cadeau d'une montre à Jeannot*.

Nous notons que dans les propositions ci-dessus, *donner* n'est pas enseigné isolément. Il est étudié en même temps que *recevoir* et *offrir*, le métalangage est simplifié et la syntaxe explique la construction du sens. C'est avec cette activité pratique que nous concluons notre chapitre.

Le dernier chapitre didactique de cette enquête linguistique est une ouverture vers ce à quoi nous souhaitons nous consacrer dans nos prochains travaux. Nous pensons que les manuels de vocabulaire pour le FLS doivent structurer le lexique en partant des verbes de base qui devront être reformulés sur un principe de substitution basée sur une relation associative . Il faut proposer aux élèves des exercices de vocabulaire qui les amèneraient à choisir avec soin le verbe spécifique dans un contexte donné. Voilà pourquoi nous avons suggéré que l'apprentissage du vocabulaire soit mis en relation avec la lecture et l'observation des textes. Concrètement, les activités d'apprentissage du lexique en FLS devront être centrées sur l'apprenant qui doit être capable de trier les verbes dans un lexique puis de les mettre en liens. Les verbes ne doivent donc pas être étudiés isolément, mais en grappe autour d'un parasyndrome, en s'appuyant sur la synonymie ou l'antonymie. La syntaxe contribuera à améliorer l'apprentissage du vocabulaire des verbes en FLS. Les verbes, étudiés par famille sémantique, sont mieux maîtrisés lorsque leur structure actancielle est similaire, c'est par exemple le cas pour les verbes à trois actants pour décrire le procès du transfert d'objet.

CONCLUSION

La question de départ était de savoir de quels verbes se servent les collégiens de Yaoundé à l'oral. Cet intérêt pour les verbes en L2, en vue d'effectuer des suggestions en FLS, va être rappelé. Nous avons été motivé par l'attitude de nos collègues, encouragés eux-mêmes par les inspecteurs du FLS, qui jugeaient insuffisants et peu informatifs les verbes mobilisés par nos apprenants. Nous avons nous même déjà noté une forte fréquence du verbe *faire* dans les productions orales de nos apprenants. Cela explique pourquoi dans notre mémoire de maîtrise, nous avons étudié *faire* dans une visée normative, puisque la grammaire du FLS est essentiellement prescriptive. Nous avons donc conclu que *faire* était polysémique et polyvalent et que son large spectre sémantique approvisionnait le lexique, même dans le français central, celui que les programmes du FLS souhaitent pour les jeunes camerounais francophones. Pour le DEA, ce même verbe a été étudié suivant la méthodologie de la sociolinguistique à laquelle nous avons associé le lexique-grammaire de M. Gross et de G. Gross. Nous avons conclu que ce verbe était sollicité par toutes les couches de la société camerounaise. Cependant, le corpus bien qu'oral était collecté à la volée et la population étudiée était trop hétérogène.

Sans que la motivation et la question de départs ne soient changées, nous avons progressivement adapté notre méthode de travail dans le but de savoir quels sont les verbes privilégiés par les collégiens dans leur lecture, nous avons cette fois spécifié la population étudiée et circonscrit le terrain de l'enquête. De plus, nous nous sommes outillé du CLAN, un programme informatique adapté à la transcription, au codage et à l'établissement des fréquences des unités du discours, à partir des corpus oraux. Enfin, nous nous sommes inspiré de la psycholinguistique et de certaines grammaires de constructions, pour établir le lien entre les productions des verbes, sur le plan de l'énoncé et le niveau conceptuel, dans le besoin de justifier leur choix. A l'époque, de nos mémoires nous ne tenions compte, ni du contexte, ni du niveau conceptuel.

Les résultats de notre enquête portent donc sur l'utilisation des verbes de jeunes camerounais, tous scolarisés et vivants tous à Yaoundé. Nous avons opté pour des enquêtés jeunes et scolarisés parce que c'est pour eux que nous souhaitons proposer des manuels d'apprentissage du vocabulaire. Surtout, c'est pendant la préadolescence et l'adolescence que le stock des verbes est en construction et que l'on n'est plus réceptif à l'apprentissage. Pour continuer, nous souhaitons que les jeunes soient capables de se former une réserve lexicale de verbes dans laquelle ils se sentent libres de puiser, au moment de penser, de décrire ou de se poser comme sujet parlant dans la société. Nous pensons que plus les jeunes disposeront de verbes, mieux ils pourront communiquer leur savoir et leur ressenti pour interagir avec les autres. Inversement, l'absence de verbes justes rend les jeunes prisonniers d'un groupe limité de lexèmes.

Pour des raisons pratiques, nous avons limité l'enquête à la ville de Yaoundé. Les résultats de cette enquête peuvent être généralisés aux autres villes camerounaises francophones, car Yaoundé est un milieu d'enquête assez représentatif. Cette capitale a été choisie pour son écologie linguistique et sociologique. Elle mêle à la fois des habitudes linguistiques et sociologiques communes aux zones rurales et urbaines. D'ailleurs, le corpus a été construit et collecté dans ces deux sous-zones, dans les salles de classes et en dehors.

Nous pouvons déclarer que les verbes mobilisés par les jeunes sont les mêmes quel que soient les milieux et les paliers scolaires considérés. Seulement, nous avons noté une propension à recourir aux verbes du camfranglais hors des salles de classe et pendant que les jeunes n'étaient pas enregistrés. Toutefois, nous n'avons pas opté pour la méthode de comparer les productions des verbes entre milieu urbain Vs milieu rural, milieu institutionnel Vs milieu non institutionnel, discussion de groupe Vs récit. La principale raison est que les données à comparer n'étaient pas homogènes. Les résultats de l'enquête demeurent représentatifs car, quel que soit la variable considérée, les apprenants utilisent les verbes de base, en milieu rural et urbain, en dehors de la salle classe et à l'intérieur, indifféremment de la tâche langagière. C'est parce que toutes ces différences sont réunies dans une seule ville qu'elle a été choisie pour l'enquête. L'écologie linguistique de Yaoundé est à l'image de la complexité linguistique du Cameroun, un pays plurilingue.

Dans la ville de Yaoundé, si nous considérons un échantillon de dix apprenants de notre enquête, six n'ont pas la même L1, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas la même langue de première socialisation. De même, ils n'ont pas la même langue d'origine, c'est-à-dire, la langue des parents, qu'ils peuvent pas parler ou non. Yaoundé est par conséquent une aire de convergence. Cette situation nous autorise à généraliser les résultats que nous présenterons dans les détails un plus bas. Notre terrain d'enquête brasse à la fois des langues autochtones différentes et des types de français différents qui favorisent la convergence de plusieurs phénomènes linguistiques et expliquent la ressemblance due à ces voisinages. A la fin de cette enquête, nous pouvons désormais affirmer que tous les apprenants de la ville de Yaoundé, suite aux situations de contacts intenses des langues, utilisent non seulement les mêmes verbes, mais aussi, ils les construisent de la même manière. Ces conclusions s'alignent sur celles des linguistiques aréales qui reposent sur une tentative de revenir à la réalité humaine et sociale d'un territoire en supposant que les catégories définitoires (« nation », « langue », culture », « civilisation », « milieu », etc.) ne sont jamais assez fines pour saisir cette réalité. Ajoutons enfin, les processus généraux d'acquisition que nous avons évoquée tout le long de l'analyse, ainsi que la fréquence des verbes obtenu grâce au logiciel CLAN, outil informatique dont il faut rappeler l'apport avant de commenter les résultats.

Comparativement à nos travaux antérieurs, CLAN nous permet désormais de disposer d'une base de données que nous pouvons exploiter à l'avenir. Le corpus qui a été enregistré numériquement, transcrit, codé et classé à partir de CLAN est une banque sonore et numérique qui peut être complétée et utilisée à d'autres fins. Par exemple, pour un manuel de vocabulaire, nous pensons à coder les catégories de noms que les apprenants associent aux verbes, pour lexicaliser les procès. Il s'agit donc de coder à la fois les déverbatifs et les dénominatifs. Les commandes de CHILDES nous permettent enfin de présenter les résultats suivants :les quarante verbes les plus fréquents du corpus.

Dire	496	Communication	Marier	32	Contact
Aller	238	Mouvement	Rester	28	Mouvement
Faire	214	Activité	Taper	28	contact
Partir	175	Mouvement	Attendre	26	Activité
Voir	148	Perception	Jouer	25	Activité
Prendre	97	Manipulation	Entrer	24	Mouvement
Appeler	95	Communication	Envoyer	23	Mouvement
Donner	79	Mouvement	Connaître	23	Cognition
Savoir	78	Cognition	Travailler	22	Activité
sortir	78	Transfert	Laisser	21	Manipulation
Parler	63	Communication	Arrêter	21	Mouvement
Arriver	56	Mouvement	Revenir	20	Mouvement
Demander	52	Communication	Payer	19	Transfert
Mettre	52	Manipulation	Rendre	19	Transfert
venir	56	Mouvement	Croire	18	Cognition

Passer	52	Mouvement	Préparer	18	Activité
Trouver	48	Manipulation	Causer	17	Communication
Chercher	42	Manipulation	Vivre	17	Sommatique
Rentrer	41	Mouvement	Tomber	17	Mouvement
Penser	31	Cognition	Marcher	16	Activité
Voler	35	Transfert	Insulter	15	Communication
Raconter	33	Communication	Manger	15	Activité

Tableau [13.0] :Les 40 verbes les plus fréquents du corpus

La fréquence des verbes est en gras et obtenue grâce à la commande *FREQ* de *CLAN*. Le domaine sémantique est signalé dans la colonne de droite. Elle est obtenue après consultation du *LVF* (1997) et des manuels de grammaire divers. Les verbes les plus utilisés par les apprenants du FLS sont dans l'ordre (1) *dire*, avec 496 occurrences, c'est le verbe prototypique de la famille sémantique des communications, sa fréquence est en partie justifiée par la tâche langagière orale qui a permis la collecte et la constitution de ce corpus. (2) *aller*, 238 occurrences, les jeunes le convoquent largement pour les procès de déplacement, il en est le verbe le plus représentatif. (3) *faire* 214 occurrences, il est un verbe d'activité, il concurrence fréquemment *avoir* et *être*, mais les enquêtés le convoquent aussi pour sa vicariance, son rôle de verbe support et de verbe opérateur. *Faire* est en plus le prédicat approprié général de la classe d'objets du temps pour ces apprenants. Ils l'utilisent dans plusieurs blocs lexicalisés. (4) *partir* 175 occurrences est concurrencé par *aller* dans les procès de déplacement et du mouvement. Les apprenants les utilisent l'un et l'autre comme des auxiliaires et des verbes de phases. (5) *voir* est utilisé pour décrire prioritairement les procès de perception. Cependant, sa fréquence est justifiée par le fait qu'il est aussi sollicité par les jeunes pour les procès liés à la cognition. (7-8) *Prendre* et *donner* sont des verbes de possession et des verbes converses. Ils sont utilisés pour décrire les procès liés aux transferts des objets et à leur manipulation. *Prendre* est plus précisément utilisé par les jeunes dans des locutions verbales, lexicalisées, semi-figées et figées. *Appeler*, quant à lui, apparaît dans ce classement parce que chaque enquêté enregistré commençait par se présenter en utilisant le rituel : «je m'appelle xxx».

Partir	30	Mouvement
Dire	28	Communication
Voir	20	Perception
Prendre	20	Manipulation
Aller	18	Mouvement
Faire	15	Activité
Passer	12	Mouvement
Raconter	9	Communication
Demander	6	Communication
Voler	6	Transfert
Entrer	6	Mouvement
Aimer	7	Psychologique
Fuir	5	Mouvement
rencontrer	5	Mouvement
Sortir	5	Mouvement
Trouver	5	Manipulation

Tableau [13.1] : Les verbes les plus fréquents dans le cycle d'observation

Le tableau [13.1] signale la présence de tous les verbes de base à l'exception de *donner*. Nous y notons que : *voler*, *trouver*, *sortir* et *aimer* sont les quelques verbes appartenant aux champs lexicaux d'activité typiques des enquêtés. En plus de l'absence de *donner*, soulignons l'absence de *jouer*, *gronder* ou *manger* que nous pensions fréquent dans ce cycle.

D'une manière générale, les tableaux [13.0] et [13.1] sont la réponse à notre question centrale et valide notre hypothèse. Nous savons désormais quels sont les verbes les plus utilisés par les

collégiens et nous venons de rappeler pourquoi ils étaient fréquents en les associant à leur domaine sémantique. Notre hypothèse est validée parce que nous pensions que les verbes mobilisés par nos enquêtés ne différaient pas de ceux des autres apprenants du français en L2. Tout au long de nos analyses, nous avons comparé nos résultats avec ceux de Viberg et ceux du Français Fondamental. Les verbes de base sont donc aussi utiles aux collégiens de Yaoundé.

En revanche, contrairement à ce que nous pensions, nos apprenants n'utilisent pas exclusivement les verbes de base. Lorsque nous observons les tableaux [13.0] et [13.1] nous pouvons y relever des verbes spécifiques. Ces verbes sont présents dans leur input, à travers le FLS et dans la mémoire lexicale comme le relèvent leurs productions langagières. Toutefois le recours à un verbe spécifique, ne garantit pas son utilisation orthonymique. C'est à ce niveau qu'interviennent nos propositions didactiques.

Nous pensons qu'il ne faut pas critiquer l'utilisation des verbes de base, bien qu'ils soient omniprésents et généraux. Les verbes de base sont utilisés par tous les locuteurs. L'enseignement du vocabulaire des verbes en FLS devraient partir de ce qui est acquis par les apprenants vers ce qui est visé. Il faut donc éviter d'imposer l'utilisation des verbes spécifiques aux élèves surtout s'ils sont enseignés isolément. Les verbes doivent être étudiés en grappe autour d'un verbe représentatif d'une famille sémantique. Les activités d'apprentissage des verbes doivent être associées à la lecture des textes auxquelles le professeur amène les apprenants à construire des réseaux sémantiques, des champs sémantiques et des isotopies.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSEN, H. L. (2002) Le choix entre discours direct et discours indirect en français parlé: facteurs syntaxiques (et pragmatiques). *Faits de langues*, (19), 201-210.
- APOTHELOZ, D. (2003) La rection dite 'faible': grammaticalisation ou différentiel de grammaticité ? *Verbum*, 25(3), 241-262.
- BASSANO, D. (1985) Modalités de l'opinion: Quelques expressions de la croyance et de la certitude et leur différenciation entre 6 et 11 ans. *Cahiers de psychologie cognitive*, 5(1), 65-87.
- BASSANO, D. (1998) Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots: l'exemple des noms et des verbes en français. *Langue française*, 26-48
- BASSANO, D. (2007) Emergence et développement du langage: enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. *L'acquisition du langage et ses troubles*, 13-46.
- BASSANO, D., & CHAMPAUD, C. (1983) L'interprétation d'énoncés modaux de type assertif (... savoir que...) chez l'enfant de 6 à 11 ans. *L'année psychologique*, 83(1), 53-73.
- BENVENISTE, E. (1958/1966) : « De la subjectivité dans le langage » in *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, chap. 21, Paris, Gallimard, *Tel*, 258-266.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1989) « Constructions verbales 'en incise' et rection faible des verbes », *Recherches sur le français parlé*, n° 9, 53-73
- BLUMENTHAL, P. (2012) « Les verbes dans la presse francophone d'Afrique noire », in *Le français en Afrique* n°26, 117-136.
- BOLLY, C. (2011) « Du verbe de perception visuelle au marqueur parenthétique *tu vois*. Grammaticalisation et changement linguistique », *Journal of French Language Studies*, n° 22/3, pp. 1-22.
- BORILLO A. (1998) L'espace et son expression en français, Paris, Ophrys.
- CHENU, F et HARRIET, J. (2005) « Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français », *Lidil*, 31 | 2005, [En ligne], mis en ligne le 03 octobre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index133.html>.
- ORDER, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- CORDIER, F. J. (2002) *Catégorisation et langage*, Hermès, pp.106-124, 2002, *Traité Sciences Cognitives*
- DAMOURETTE, J. & PICHON E (1969) *Des mots à la pensée, essai de grammaire de la langue française*, Tomes 3 et 5, éd. Paris, d'Artrey
- DAMOURETTE, J., & PICHON, E. (1956). *Essai de grammaire de langue française*. Paris, d'Artrey.
- DANLOS, L. (2010). « Extension de la notion de verbe support. Les tables-La grammaire du français par le menu » in *Mélanges en hommage à Christian Leclère*, 6, 91.

- DESCLÈS J.-P. (1990a) *Langages applicatifs, langues naturelles et cognition*, Paris, Hermès
- DESCLÈS J.-P. (1990b) «Représentation des connaissances : archétypes cognitifs, transitivité, intentionnalité », *Protée* vol. 18, n°2, Montréal, 7-17.
- DESCLES, J. P. (1994) « Relations casuelles et schèmes sémantico-cognitifs ». *Langages*, 113-125.
- DESCLES, J. P., & RO, H. J. (2011) « Opérateurs aspecto-temporels et logique combinatoire ». *Mathématiques et sciences humaines. Mathematics and social sciences*, (194), 39-70.
- DRESCHER, M. (2012) « Le français burkinabé entre divergences et convergences. L'exemple des locutions avec faire » in *Le Français en Afrique*, n° 27, 169-187.
- DUBOIS J. (1997) *Les verbes français*, Paris, Larousse.
- DUVIGNAU K. (2005) Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des « métaphores / erreurs » des enfants de 2- 4 ans. In Grossmann, F., Paveau, M.-A., Petit, G. (Eds.) *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. ELLUG, Grenoble : 37-49
- DUVIGNAU K. (2002) *La métaphore, berceau et enfant de la langue. La métaphore verbale comme approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantines (2-4 ans)*. Thèse de doctorat, Univ. de Toulouse II
- DUVIGNAU, K. (2008) « Acquisition du lexique verbal par proximité sémantique: premiers pas avec les troubles spécifiques du langage oral et ouverture sur la dyslexie. » *ANAE: Revue de Neuropsychologie du Développement et des Apprentissages*, 20(96-97), 65-70.
- DUVIGNAU, K. et al. (2004) Proximité sémantique et stratégies palliatives chez le jeune enfant et l'aphasique. *Revue Parole*, 31, 219.
- DUVIGNAU, K. et al. (2010) Semantic approximations and flexibility in the dynamic construction and "deconstruction" of meaning. *Linguagem em (Dis) curso*, 7(3), 371-388.
- ECHU, G. (2008) Dynamique du pidgin-english dans l'espace littéraire camerounais - In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 17/2008. WWW: http://www.inst.at/trans/17Nr/2-12/2-12_echu17.htm
- ESHKOL, I., & LE PESANT, D. (2007) « Trois petites études sur les prédicats de communication verbaux et nominaux ». *Langue française*, 153(1), 20-32.
- FILLMORE, C. J. (1985) « Syntactic intrusions and the notion of grammatical construction ». *Berkeley Linguistics Society* 11
- FILLMORE, C. J., & RENARD, M. J. (1970) « Verbes de jugement essai de description sémantique essai ». *Langages*, n°17 56-72.
- FILLMORE, C. J., KAY, P. and O'CONNOR M. C. (1988) « Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions : The Case of *Let* and *Alone* ». *Language* 64.
- FRANÇOIS, J. (1989) *Changement, causation, action*, Paris-Genève, Droz
- FRANÇOIS, J. (2003) *La prédication verbale et les cadres prédicatifs*. Louvain : Peeters

- FRANÇOIS, J. (2004) « Le fonctionnalisme linguistique et les enjeux cognitifs ». *Les linguistiques cognitives*. Gap/Paris: Ophrys/Éd. MSH, 99-133.
- FRANÇOIS, J. et DENHIÈRE G. (1990) « La classification des représentations conceptuelles et linguistiques des procès : un domaine de collaboration privilégié entre psychologues et linguistes ». In: *Langages*, n° 100. Coll. Cognition et Langage. 5-12.
- FRANÇOIS, J. et GOSSELIN, L. (2009) « F. Brunot, un aspectologue méconnu ». In Ravelet, C. & Swiggers, P. (eds), *Trois linguistes (trop) oubliés*. Antoine Meillet, Sylvain Lévy, Ferdinand Brunot, *Anamnèse 5*, L'Harmattan, Paris, 227-245
- Frauenfelder U, Noyau C, Perdue C, Porquier R. (1980) Connaissance en langue étrangère. In: *Langages*, 14e année, n° 57. . Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. pp. 43-59.
- FREY, C. (1996) « Le français au Burundi: lexicographie et culture ». *Aupel-Uref Actualités linguistiques francophones*, 1-38
- FREY, C. (1998) « Usages du verbe "faire" en français au Cameroun : polysémie et factitivité. 1.Aspects linguistiques », in *Le Français en Afrique : francophonies, Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage*, *Bulletin du Réseau des Observatoires du Français Contemporaine Afrique Noire* (BOFCAN) n° 12, INALF-CNRS, Didier – Erudition
- FREY, C. (2007) : « Variétés diatopiques et usages du verbe "faire" : un cheval de Troie dans l'approche différentielle ? », *Le français en Afrique* (Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique), n° 24, 83-105.
- GARCIA-DEBANC, C. et al. (2009) « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (141-142), 208-232.
- GENTNER D. (1978) "On relational meaning : the acquisition of verb meaning". *Child Development* 49, 988-998
- GENTNER D. (1981) "Some interesting differences between verbs and nouns". *Cognition and Brain Theory* 4/2, 161-178.
- GENTNER, D. (1982) Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. In: S. KUCZAY II, ed. *Language development : language, cognition and culture*. Hillsdale NJ, L. Erlbaum (301-334).
- GINESTE, M. D. (1997) « Analogie et cognition. » *Etude expérimentale et simulation informatique*. Paris: PUF.
- GIRY-SCHNEIDER, J (1994) « Les compléments nominaux des verbes de parole ». In: *Langages*, n° 115.. Sélection et sémantique. Classes d'objets, compléments appropriés, compléments analysables. 103-125
- GIRY-SCHNEIDER, J. (1978) *Les nominalisations en français: l'opérateur "faire" dans le lexique* (Vol. 1). Librairie Droz
- GIRY-SCHNEIDER. J. (1981) « Les compléments nominaux du verbe *dire* », In: *Langages*, 15e année, n°63. Formes syntaxiques et prédicats sémantiques. pp. 75-97

- GOSSLIN, L. (2009) *Le rôle des périphrases à valeur aspectuelle en français, exemplier*, Uppsala,
- GOUGENHEIM, G., et al. (1967) *L'élaboration du Français Fondamental*. Paris Didier
- GREZKA, A. (2009) *La polysémie des verbes de perception visuelle*, L'Harmattan, Paris.
- GROSS, G. (1989) : *Les constructions converses du français*, Paris, Droz
- GROSS, G. (2008). « Les classes d'objets ». in *Lalies*, (28), 111-165.
- GROSS, G., & VIVES, R. (2001) « La description en termes de classes d'objets et l'enseignement des langues ». *Langue française*, Vol. 131 N°138-51.
- GROSS, G., (1989) *Les constructions converses du français*, Librairie Droz, Genève
- GROSS, G., (1994) «Classes d'objets et description des verbes», *Langages* 115, Paris , Larousse.
- GROSS, M. (1975) *Méthodes en Syntaxe*, Paris: Hermann
- GROSS, M., (1981) «Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique», *Langages* 63, Paris, Larousse.
- GUILLET, A. (1993) « Le lexique des verbes: description et organisation ». In *L'information grammaticale*, 59 (1), 23-35.
- GUILLETA. et LECLERE, C. (1992) *La structure des phrases simples en français. Constructions transitives locatives*, Librairie Droz, Genève-Paris
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) *Functional Grammar*. London : Arnold.
- HENDRIKS, H. (1998) Comment il monte le chat ? en grim pant ! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand LM et LE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (11), 147-190.
- IBRAHIM BRAHIM A. (2002a) « Les verbes supports en arabe », Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, Tome XCVII, fasc. 1, Louvain : Peeters, 315-352.
- IBRAHIM BRAHIM A., (2000a) « Constantes et variables de la grammaire des supports dans quelques langues romanes », *De la grammaire des formes à la grammaire du sens*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 241-250.
- JACKENDOFF, R. (1987) *Consciousness and the Computational Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- JACKENDOFF, R., (1990) *Semantics structures*. Cambridge MA : M.I.T. Press
- JACKENDOFF, R., (1983) *Semantics and cognition*. cambridge (Mass.) : M.I.T.Press
- KHOJET EL KHIL, N. (1998) « Les lexies complexes à base prendre: principes de classement ». *L'information grammaticale*, 2(1), 23-26.

- KIHLSTEDT, M. (2005) Stratégies compensatoires dans l'emploi du lexique verbal en français. *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*, 2005, p. 85-105.
- KLEIN, W. (1989) *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin, Paris.
- KLEIN, W., & PERDUE, C. (1986) « Comment résoudre une tâche verbale complexe avec peu de moyens linguistiques » ?. In *Acquisition d'une langue étrangère* (pp. 306-330). Service des Publications de l'Université de Provence.
- KLEIN, W., & PERDUE, C. (1997) « The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second language research*, 13(4), 301- 347
- LABRELL, F. *et al.* (2005) « L'évaluation du développement lexical entre 1 et 4 ans : présentation du DLPF », in *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG
- LAMIROY B. et KLEIN, J. (2005) « Le problème central du figement est le semi-figement », *Linx* [En ligne], 53 | 2005, mis en ligne le 14 février 2011, consulté le 19 août 2015. URL : <http://linx.revues.org/271> ; DOI : 10.4000/linx.271
- LAMIROY CHAROLLES, B. et M. (2008) « Les verbes de parole et la question de l'(in)transitivité » *Discours*, Presses Universitaires de Caen, 2008, pp.1
- LAMIROY, B., (1987) Les verbes de mouvement emplois figurés et extensions métaphoriques. In: *Langue française*. Vol. 76 N°1. L'expression du mouvement. pp. 41-58.
- LAMIROY, B., (1999) Auxiliaires, langues romanes et grammaticalisation », *Langages*, 135 p.33-45
- LANGACKER R., (1987) *Foundations of cognitive Grammar*, Standford: Standford Universty
- LASS, R. (1980) *On Explaining Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAUR, D. (1993) La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. In: *Langages*, 27e année, n°110, La couleur des prépositions. pp. 47-67
- LE GOFFIC, P. (1993) *Grammaire de la phrase française*, Paris: Hachette
- LE NY J. F. (2001) *La sémantique des verbes et la représentation des situations, Syntaxe et sémantique*. Sous presse.
- LE PESANT, D. & MATHIEU-COLAS, M. (1998b) « Introduction aux classes d'objets ». *Langages* 131 : 6-33. Paris : Larousse
- LE PESANT, D. (2012d) « Critères syntaxiques pour une classification sémantique des verbes de localisation ». *Revue de Philologie (Filolojki Pregled)* XXXIX 2012 1. Belgrade : Faculté de philologie.
- LE PESANT, D. et MATHIEU-COLAS, M. « Introduction aux classes d'objets », *Langages*, 131, pp. 6-33

(1998)

- LEEMAN, D., & GIRAUD, M. S. (2007) «Point de vue culiolien sur le verbe » dans *Les Verbes français*.
- LEGALLOIS, D., & FRANÇOIS, J. (2006) (éd.) « Autour des grammaires de constructions et de patterns ». *Cahiers du CRISCO*, n° 21.
- LENART, E. (2006) *Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et en français L2 Étude comparative de deux types d'apprenant: enfant et adulte* (Doctoral dissertation, Univ. Paris VIII Vincennes-Saint Denis).
- LÜDI, G. (1994) « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (3), 115-146.
- MAC WHINNEY (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAINGUENEAU, D. (1991) *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Hachette Supérieur.
- MARTIN, R. (1988). « Croire que p/penser que p ». *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7(1), 547-554.
- MARTINOT, C. (1995) « Les verbes supports dans l'acquisition de la syntaxe » in Actes du colloque International sur l'acquisition de la syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Etrangère, *Annales littéraire de Franche-Comté*
- MARTINOT, C. (1996) « Prédicats et supports chez un enfant de trois an »s. In: *Langages*, n° 121. 73-90.
- MARTINOT, C. (1998) « Le développement de la construction argumentales de trois verbes essentiels : mettre, prendre, donner. », in *Langue française*, n° 118, 61-83.
- MEJRI, S. (2005) « Figement absolu ou relatif: la notion de degré de figement » in *Linx*. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, (53), 183-196.
- MENDO ZE, G. (1999) *Le français langue africaine: enjeux et atouts pour la francophonie*. Paris: Publisud.
- MOIGNET, G. (1981) *Systématique de la langue française*. Paris, Klincksieck
- MOIRAND, S. (1982) *Apprendre à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, coll. F
- NATION, I.S.P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*, New York, Newbury House.
- NEVEU, F. (2004) *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin.
- NOYAU, C. & KIHLESTEDT, M. (2002) « Acquisition des langues : tendances récentes ». *Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA) pages ?*
- NOYAU, C. (1976) « Les «français approchés» des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche ». *Langue française*, Vol. 29 N°.1 45-60.
- NOYAU, C. (1988) « Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social ». *Dialogue et cultures*, (Québec), mai, p. 208-218.

- NOYAU, C. (1998) Le développement de la temporalité dans le récit: processus de morphologisation et construction du texte. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 111-132.
- NOYAU, C. (2003a) « Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2) », *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*. Vol. 17, n°. 5-6/799 - 812
- NOYAU, C. (2003b) « Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité ». in Grossmann, F., Paveau, M.-A., Petit, G. (Eds.) *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. ELLUG, Grenoble : 65 –84
- NOYAU, C. (2004) Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone: du diagnostic aux actions. *AUF: Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, 473-486.
- NOYAU, C. (2005a) "Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité.", In : F. Grossmann, M.-A. Paveau, G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, 65-84.
- NOYAU, C. (2005b) « Processus cognitif de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2) » in *Revue d'intelligence artificielle RSTI série RIA – Vol. 17, n° 5-6/2003*, Paris, Hermès-Lavoisier, 799 - 812
- NOYAU, C. (2008) « Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique ». *Pratiques et représentations de l'oral en FLES, 50 ans après le français fondamental. Le Français dans le Monde-Recherches et applications*, (spécial), 87-100.
- NOYAU, C. (2010) « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien ». In *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 038). EDP Sciences.
- ONGUENE ESSONO, L-M. (1994) Le nom, l'adjectif et la relative attributs : analyse d'une fonction grammaticale complexe, in *Syllabus*, Revue scientifique Interdisciplinaire de l'École normale supérieure, Série Lettres et Sciences Humaines, Vol. I, n°. 4, 192-207
- ONGUENE ESSONO, L-M. (1999) « Les statuts du français au Cameroun, essai de description des situations réelles du français au Cameroun ». *Le français langue africaine: enjeux et atouts pour la francophonie*, 285-299.
- ONGUENE ESSONO, L-M. (2002) « Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), Montréal ; 507-535.
- ONGUENE ESSONO, L-M. (2011) *La presse écrite dans la dynamique du français au Cameroun : essai d'analyse de l'information écrite et produite dans les journaux camerounais*. HDR en science de l'information. Univ. M. de Montaigne, Bordeaux 3.
- ONGUENE ESSONO, L-M. (2013a) *Dynamique du français dans la presse écrite francophone du Cameroun*, Yaoundé, Éditions Clé.
- ONGUENE ESSONO, L-M. (2013b) « Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques ». In *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 22 *Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux*, 136-150
- ONGUENE ESSONO, « Les créations lexicales dans le français de la presse francophone d'Afrique »

- L-M. (2015) in "*Medias et dynamique du français en Afrique subsaharienne*" M. Drescher (dir.) Peter Lang, p. 71-88
- ONGUENE ESSONO, L-M. et NIKIEMA, N. (2015) « Langue de scolarisation et école en Afrique francophone ». In *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, EAC, 61-169.
- ONGUENE, T. (2007) *Polysémie et polyvalence du verbe faire* mémoire de maîtrise, Université de Yaoundé 1
- ONGUENE, T. (2008) *Niveau et registre de langue en français* " mémoire de DEA, Université de Yaoundé 1
- ONGUENE, T. (2013) Influence du lexique verbal du camfranglais dans le processus d'acquisition du français de scolarisation chez les jeunes de Yaoundé. In : *Doctoriales en Sciences du Langage (DoSciLa 2012)-Linguistique et métier de la traduction*.
- PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. & DEMAGNY, A.-C. (2004) L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2, *Langages* 155, 52- 75.
- PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (2008) *Conter au risque de tout changer: complexité conceptuelle et référence aux procès dans l'acquisition du français L2 et du polonais L2*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- PARISSE, C et Le Normand, M.T. (2000) « Automatic disambiguation of morphosyntax in spoken language corpora », in *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, Vol. 32 : 3, 468-481.
- PEUVERGNE, J. (2005) Etude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants Togolais de français à Lomé, in K. ploog & B. Rui, eds. *Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique*, (2005), Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté.
- PICOCHÉ, J. (1982) Savoir et connaître ou Marthe et Marie dans la langue française. *Foi et Langage*, 134-140.
- PICOCHÉ, J. (1994) Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Études de linguistique appliquée*, 116 (OCTDEC), 421-433.
- PICOCHÉ, J. (2007) La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire ; I, Mohamed Kara, Usages et analyse de la reformulation, *Recherches Linguistiques* 29 (Université de Metz) 293-308
- PICOCHÉ, J. (1999) Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Études de linguistique appliquée*, 116(OCTDEC), 421-433.
- PICOCHÉ, J. (1999) Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Études de linguistique appliquée*, 116(OCTDEC), 421-433.
- PICOCHÉ, J. (2003) *L'utilisation du DFU pour l'enseignement du vocabulaire, communication au colloque sur l'enseignement du lexique*, Grenoble. <http://jpicochelinguistique.free.fr/ENSEIGNEMENT/articlesdefond.html#dfu> [Consulté le 30 Septembre 2014]
- POLGUERE, A., & SIKORA, D. (2013) « Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique ». *Enseigner le lexique*, 35-63.
- POTTIER, B. (1992) *Sémantique générale*, PUF. Linguistique nouvelle.

- POTTIER, B. (2000) *Représentations mentales et catégorisation linguistique*, Peeters - France,
- ROHR, A., & « Verbes supports et prédicats non-verbaux dans l'acquisition du système
DUVIGNAU, K. (2010) allemand-prédictat nominal et élasticité sémantique: le cas de " N+ machen
('faire')". *Supports et prédicats non verbaux dans les langues du monde*, 82.
- SANDER, J. W. (2003) The epidemiology of epilepsy revisited. *Current opinion in neurology*, 16(2),
165-170.
- SANZ ESPINAR, G. « Lexique des procès: rôle textuel et rôle dans l'acquisition des langues »,
(2002b) *Revue Française de Linguistique Appliquée VII-2 /2002*, 71-88.
- SAUSSURE, F. D. Cours de linguistique générale. *Premier et troisième cours d'après les notes de
(1916) Riedlinger et Constantin, texte établi par E. Komatsu, Tokyo: Université
Gakushuin.*
- SENECHAL, M. (2012) *La polysémie des verbes à constructions locatives en français contemporain:
le cas des verbes à construction transitive directe locative* (Doctoral
dissertation, Caen).
- SLOBIN, D. (2003) From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. In J.J. Gumperz. &
S.C. Levinson, (éds) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge : Cambridge
University Press, 70- 96. Trad. pol. : (2003) 'Od myśli i języka' do 'myślenia
dla mówienia'. In E. Dąbrowska & W. Kubiński (éds) *Akwizycja języka w
świecie językoznawstwa kognitywnego*. Kraków : Universitas, 361-402.
- TALMY L. (1991) "Path to realization : a typology of event conflation". *Proceedings of the 17th
Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, BLS, 480-519
- TALMY, L. (1985) "Lexicalization patterns: semantic structure in lexical form". In : T. Shopen,ed.
Language typology and semantic description, vol. 3, *Grammatical categories
and thelexicon* , 36-149. C.U.P
- TALMY, L. (2000) *Toward a cognitive semantics. Vol. 1-2*. Cambridge/Mass.: The MIT Press.
- TAMINE-GARDES,
J. (1990) Introduction à la syntaxe (suite): Les verbes opérateurs. *L'Information
Grammaticale*, 32(1), 40-42.
- TESNIÈRE L (1959) *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris,
- TREVILLE, M.-C.
(2000) *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal : Logiques.
- VALLI, A. (2010) « Construction à verbe support et figement en français: point de vue
diachronique » in *Supports et prédicats non verbaux dans les langues du
monde*. Cellule de recherche en linguistique. 74-81
- VAN VALIN Jr, et
ROBERT D. and
Randy. J. (1997) "Syntax, Structure, Meaning and Function." *Cambridge: Cambridge
UP* (1967).
- VIBERG, Å. (1983) 'The verbs of perception: a typological study^a, *Linguistics*, 21-1, pp. 123-162.
- VIBERG, Å. (1993) Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression in
Hyltenstam, K and Viberg, Å. (eds.),
Progression and regression in language. Cambridge: Cambridge University
Press, 340-385.
- VIBERG, Å. (1998a) "Contrasts in polysemy and differentiation: Running and putting in English and
Swedish". In: Johansson, S. & Oksefjell, S. (eds.), *Corpora and Cross-linguistic
Research*. Amsterdam: Rodopi, 343-376.

- VIBERG, Å. (1998b) In Haastrup, K. & Viberg, Å. Eds. *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. [Travaux de l'institut de linguistique de Lund 38.] Lund: Lund University Press.
- VIBERG, Å. (2002) « Basic verbs in second language acquisition » in *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 2 'Acquisition des langues: tendances récentes 51-69.
- VIBERG, Å. (2008) Swedish verbs of perception from a typological and contrastive perspective. In M. Gómez González, J.L. Mackenzie & E.M. González-Álvarez (eds) *Languages and Cultures in Contrast and Comparison*. Amsterdam, Benjamins, 123-172.
- VIBERG, Å. (2010) « Basic Verbs of Possession », *CogniTextes* [En ligne], Volume 4 | 2010, mis en ligne le 17 mars 2010, Consulté le 18 août 2015. URL : <http://cognitextes.revues.org/308>
- WILLEMS, D. & BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010) « Verbes 'faibles' et verbes à valeur épistémique en français parlé : il me semble, il paraît, j'ai l'impression, on dirait, je dirais », in Iliescu, M. et al.(éds), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Innsbruck, septembre 2007*, Tome IV, De Gruyter, pp. 565-579.
- WILLEMS, D. (2011) Observer: entre regarder et voir. *Au commencement était le verbe: syntaxe, sémantique et cognition*, 97, 467-478.
- WILLEMS, D., & DEFRANCQ, B. (2000) L'attribut de l'objet et les verbes de perception. *Langue française*, 6-20.

Résumé

Mots clés : lexique des verbes, acquisition du FLS, production orale, enseignement du vocabulaire

Notre thèse s'inscrit dans le domaine de l'acquisition du Français Langue de Scolarisation (FLS) et Langue Seconde (L2) en plurilinguisme. Elle s'intéresse aux usages du lexique des verbes chez les collégiens francophones, pour lesquels nous esquissons des solutions à l'enseignement-apprentissage de ce lexique. L'objectif est de comprendre quels sont les verbes mobilisés par les collégiens de L2 pour exprimer des procès à l'oral. Nous nous appuyons sur un corpus oral collecté auprès des pré-adolescents et adolescents scolarisés dans la ville Camerounaise de Yaoundé. Les données empiriques ont été réunies, traitées, transcrites et codées conformément au protocole de traitement CHILDES (Child Language Data Exchange Système). Ainsi, la commande FREQ de CLAN a mécaniquement fourni des inventaires complets de verbes avec leur fréquence respective que nous avons classé par familles sémantiques après lemmatisation. Cette procédure nous permet de dégager le potentiel communicatif le plus fondamental des jeunes que devront corriger, accroître ou organiser les cours de vocabulaire. Nos analyses sont basées sur l'étape de la formulation, sur le niveau conceptuel et discursif. Nous interrogeons sur les facteurs qui influencent l'acquisition du lexique verbal.

Abstract

Key words: *verbal terms, acquisition of French as a second language, oral rendition, teaching of vocabulary.*

We are pondering over the acquisition of French as the language of education and as a second language in a multilingual situation. Our research study centers on the uses of verbs by French-speaking students. We propose some solutions for the teaching-learning of this vocabulary.

The objective is to understand the verbs mainly used by secondary school pupils learning and speaking French as a second language. We have collected our corpus of analysis from pre-adolescents and adolescents in Yaoundé, Cameroon. These data were cross-checked, transcribed, processed, and coded in conformity with the processing protocol of CHILDES, (Child Language Data Exchange System). Hence the FREQ command mechanically provided us with an exhaustive list of the verbs and the frequency at which they are used. These verbs were grouped according to their semantic contents after **LEMMATIZATION (using the headword technique)**. This method enabled us to dig out the most fundamental communicative potential of the youngsters who will have to improve on, increase or organize vocabulary classes.

Our analyses are concerned with the formulation phases, the conceptual and discursive levels. We are questioning the factors which influence the acquisition of verbal terms.

