



**HAL**  
open science

## Sémantique lexicale et didactique des langues

Dorota Sikora

► **To cite this version:**

Dorota Sikora. Sémantique lexicale et didactique des langues. Linguistique. Université du Littoral - Côte d'Opale, 2020. tel-04014291

**HAL Id: tel-04014291**

**<https://hal.science/tel-04014291>**

Submitted on 3 Mar 2023

**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.



DOROTA SIKORA

# SÉMANTIQUE LEXICALE

## ET

# DIDACTIQUE DES LANGUES

Volume 1

Synthèse des travaux présentée en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger  
des recherches

25 septembre 2020

**Rapporteure externe :**

Madame Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA, Professeure, Université catholique  
de Lublin

**Membres du Jury :**

Monsieur Walter DE MULDER, Professeur, Université d'Anvers, (rapporteur)

Monsieur Jan GOES, Professeur, Université d'Artois

Madame Agnès TUTIN, Professeure, Université Grenoble Alpes

Madame Marzena WĄTOREK, Professeure, Université Paris 8, (rapporteure)

Monsieur Carl VETTERS, Professeur, Université du Littoral Côte d'Opale (garant  
des travaux)



# Table des matières

Remerciements	v
Avant-propos	vii
Abréviations et conventions d'écriture	xi
<b>1 Parcours de formation</b>	<b>1</b>
1.1 Enseignement et linguistique, linguistique et enseignement . . . . .	1
1.1.1 Précisions terminologiques . . . . .	2
1.1.2 La langue en didactique de langues . . . . .	3
1.1.3 La linguistique doit-elle toujours s'appliquer à la didactique? . . . . .	5
1.1.4 Une linguistique applicable . . . . .	9
1.2 Sémantique lexicale, temps et aspect . . . . .	10
1.2.1 Groupe de travail franco-polonais <i>Temps et aspect</i> . . . . .	12
1.2.2 Projet innovant <i>Espace et grammaticalisation</i> . . . . .	13
1.3 Sémantique lexicale et texte littéraire . . . . .	15
1.4 Sémantique lexicale, lexicologie et ressources lexicales . . . . .	16
1.4.1 Présentation du <i>Réseau Lexical du Français</i> . . . . .	17
1.4.2 Cadre théorique et modélisation de connaissances lexicales . . . . .	18
1.4.3 Analyse sémantique et description linguistique . . . . .	19
1.4.4 Implémentation d'un modèle lexical : bilan et ouvertures . . . . .	22
1.5 Lexique, didactique et phraséodidactique . . . . .	24
1.5.1 Lexique et enseignement de langue seconde . . . . .	25
1.5.2 Lexique et phraséodidactique : le projet ICal . . . . .	28
1.6 Perspectives de recherche . . . . .	30

<b>2</b>	<b>À la recherche du sens</b>	<b>31</b>
2.1	Définir le sens ? . . . . .	33
2.1.1	Sens et référence . . . . .	33
2.1.2	Linguistiques cognitives et approches non référentielles du sens	38
2.2	Qu'est-ce qu'un concept ? . . . . .	41
2.2.1	Concept en tant que représentation mentale . . . . .	42
2.2.2	Concept en tant que disposition . . . . .	43
2.2.3	Concept en tant que sens frégéen . . . . .	44
2.3	Structure interne des concepts . . . . .	45
2.4	Rapports entre la langue et la pensée . . . . .	48
2.4.1	Langue et pensée selon des philosophes . . . . .	48
2.4.2	Langue et pensée selon les linguistes . . . . .	49
2.5	Arguments contre l'identification du sens au concept . . . . .	54
2.6	Bilan du chapitre 2 . . . . .	58
<b>3</b>	<b>Modélisations linguistiques et sémantique lexicale</b>	<b>61</b>
3.1	Différentes façons de faire de la linguistique . . . . .	62
3.1.1	Entre rigueur théorique et relativisme méthodologique . . . . .	63
3.1.2	Expérience de recherche et réflexions théoriques . . . . .	67
3.2	La sémantique lexicale dans le courant génératif . . . . .	70
3.2.1	Langue et perspective linguistique générative . . . . .	70
3.2.2	La sémantique dans une perspective générative . . . . .	72
3.3	La sémantique lexicale selon l'approche néostructuraliste de la <i>Lexi-</i> <i>cologie Explicative et Combinatoire</i> . . . . .	80
3.4	Bilan du chapitre 3 . . . . .	87
<b>4</b>	<b>Retour vers le passé 1 : analyse d'un sentiment dans une approche</b> <b>générative</b>	<b>89</b>
4.1	Présentation de l'étude de 2008 : <i>tęsknić</i> et <i>manquer</i> . . . . .	90
4.1.1	Objectifs de l'article et données de départ . . . . .	90
4.1.2	Résumé des résultats : <i>manquer</i> et <i>tęsknić</i> dans Sikora (2008)	91
4.2	(Ré)analyses sémantiques de <i>manquer</i> et de <i>tęsknić</i> . . . . .	94
4.2.1	Analyse générative de <i>manquer</i> . . . . .	96

4.2.2	Analyse de <i>teŝknić</i> . . . . .	108
4.3	Bilan du chapitre 4 . . . . .	122
<b>5</b>	<b>Retour vers le passé 2 : une analyse néostructuraliste de MAN-</b>	
	<b>QUER et de TEŜKNIĆ</b> . . . . .	<b>127</b>
5.1	Analyse lexicale de MANQUER . . . . .	132
5.1.1	Organisation globale de la polysémie de MANQUER . . . . .	133
5.1.2	Un sous-réseau de copolysèmes . . . . .	138
5.1.3	Caractéristiques sémantiques de MANQUER I.1 . . . . .	138
5.1.4	Caractéristiques sémantiques de MANQUER II . . . . .	143
5.1.5	MANQUER IV en tant que verbe de sentiment . . . . .	147
5.2	Analyse lexicale de TEŜKNIĆ . . . . .	151
5.2.1	Organisation globale de la polysémie de TEŜKNIĆ en polonais	152
5.2.2	Caractéristiques sémantiques des copolysèmes TEŜKNIĆ . . . . .	157
5.2.3	TEŜKNIĆ II et TEŜKNIĆ III : ‘être dans un certain état psychique’ . . . . .	160
5.2.4	Dérivés perfectifs dans un modèle en réseau . . . . .	163
5.3	Bilan du chapitre 5 . . . . .	169
5.3.1	MANQUER et TEŜKNIĆ : analyses sémantiques dans des systèmes lexicaux . . . . .	169
5.3.2	Perspectives opposées et pourtant complémentaires . . . . .	171
<b>6</b>	<b>Réseaux de vocabulaire : un apport linguistique à la didactique</b>	<b>175</b>
6.1	De l’apprentissage et de l’analyse linguistique . . . . .	175
6.2	Acquisition et apprentissage de vocabulaire en langue seconde . . . . .	178
6.3	Deux modélisations du vocabulaire . . . . .	181
6.3.1	Espace lexical tridimensionnel . . . . .	182
6.3.2	Réseau lexical . . . . .	184
6.4	Vocabulaire(s) d’apprenants : caractéristiques quantitatives et struc- turelles . . . . .	187
6.5	Pour une navigation non aléatoire dans des réseaux de vocabulaire . . . . .	192
6.5.1	Un nœud de réseau et problèmes de <i>mots</i> interconnectés . . . . .	192
6.5.2	Polysémie dans un réseau d’associations . . . . .	194

6.5.3	Polysémie et réinterprétation d'un réseau d'associations . . .	199
6.5.4	Unités lexicales : nœuds de réseaux de vocabulaire et objets d'enseignement . . . . .	203
6.6	Bilan du chapitre 6 . . . . .	204
<b>7</b>	<b>Applications didactiques d'un modèle linguistique</b>	<b>207</b>
7.1	Unités lexicales et autres entités linguistiques . . . . .	208
7.1.1	Unités et autres entités lexicales . . . . .	209
7.1.2	Unités lexémiques dans l'enseignement du vocabulaire . . . . .	210
7.2	Unités de sens et grammaire . . . . .	215
7.3	Polysémie et didactique de vocabulaire . . . . .	220
7.3.1	Polysémie et construction de réseaux de vocabulaire . . . . .	221
7.3.2	Polysémie comme source de difficultés d'apprentissage . . . . .	223
7.3.3	Progression et autonomie . . . . .	225
7.4	Sens et définitions . . . . .	229
7.4.1	Activité de définitions en classe de langue . . . . .	229
7.4.2	Paraphrases de sens dans un cours de langue . . . . .	232
7.4.3	Redéfinition de liens paradigmatiques . . . . .	235
7.5	Statuts lexicaux des phrasèmes et phraséodidactique . . . . .	239
7.5.1	Phraséodidactique et apprentissage des unités phraséologiques	239
7.5.2	Locutions en apprentissage de L2 . . . . .	242
7.5.3	Collocations dans l'enseignement de vocabulaire de L2 . . . . .	251
7.6	Bilan du chapitre 7 . . . . .	259
	<b>Bilan et perspectives</b>	<b>261</b>
	Bilan de la synthèse . . . . .	261
	Perspectives . . . . .	263
	<b>Bibliographie</b>	<b>265</b>
	<b>Curriculum vitæ</b>	<b>291</b>
	<b>Liste de mémoires de master dirigés</b>	<b>299</b>

# Remerciements

Il vaut mieux être bien accompagnée que seule. Tout au long de mon parcours intellectuel, professionnel et personnel, dont le présent mémoire de synthèse marque une étape, j'ai pu bénéficier d'aide, de conseils et de l'aimable bienveillance de ma famille, des amis et de mes collègues. Sans eux – sans vous – ce chemin n'aurait certainement pas été le même.

Je remercie très chaleureusement Carl VETTERS d'avoir accepté d'être garant de ce mémoire en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches. Sa confiance, son soutien constant et bienveillant m'ont accompagnée tout au long de ce travail si particulier, car portant à la fois sur le passé, le présent et le futur. Merci pour tes relectures attentives, pour les mises au point et pour tes conseils. En un mot, merci de m'avoir aidée à réaliser ce travail.

Depuis mon arrivée à l'Université du Littoral-Côte d'Opale, je suis consciente des conditions exceptionnelles qu'offre mon environnement professionnel et je tiens à exprimer toute ma gratitude aux instances de l'Université, à mes collègues et à toutes les personnes que je croise dans les services administratifs, pour ce quotidien agréable et stimulant.

Le soutien à la recherche que l'ULCO a toujours apporté à mes projets n'aurait pu se réaliser sans l'aide de l'Unité de Recherche *Histoires, Langues, Littératures, Interculturel*. J'en suis profondément reconnaissante à ses responsables successifs Jacqueline BEL et Jean-Louis PODVIN, ainsi à Sophie BRACQBIEN, Camille CROIBIER et Catherine WADOUX, qui en assurent la gestion administrative.

Je remercie toute l'équipe des formations LaTeX organisées à l'ULCO de m'avoir initiée à ce logiciel aux innombrables possibilités. Mais c'est aussi un outil d'une rigueur intraitable. Plus d'une fois, j'ai dû appeler au secours pour réparer mes propres erreurs et inattentions. Mille mercis à Denis BITOUZÉ de m'avoir patiem-



ment aidée à résoudre les différents problèmes apparus au fur et à mesure de la rédaction et mieux encore, de m'avoir appris à en résoudre une bonne partie moi-même. Je suis reconnaissante à Denis, ainsi qu'à Maïeul ROUQUETTE, d'avoir plié Biblatex à ma bibliographie. À moins que ce ne soit l'inverse ?

Je remercie mes proches et mes amis – Basia BOIŃSKA, Nina CUSKE, Lech DOLATA, Wiolka FABRYCKA, Hyśka GACKOWSKA, Ala GRABOWSKA, Daria GORDON, Przemek GRZYBOWSKI, Maciek LASEK, Darek ŁUKASIEWICZ, Ela ŁUKASIEWICZ, Beata ROUET, Anka RUTKOWSKA, Dorota RYBICKA et bien d'autres – qui se sont toujours montrés disponibles et patients pour discuter l'acceptabilité des exemples polonais soumis à leur jugement de locuteurs natifs. Les chapitres 4 et 5 vous doivent beaucoup.

Lors de l'un mes trajets en train, je lisais un article sur la polysémie. Après avoir attendu que je referme le fichier, mon voisin se tourna vers moi : «Excusez-moi, c'est quoi au juste la polysémie ? J'ai vérifié sur mon téléphone, mais je ne vois pas trop...». Et d'ajouter, en réponse à mon explication : «À quoi ça sert de s'occuper de la polysémie ?» J'ose espérer, cher Monsieur, que ma réponse vous paraîtrait aujourd'hui plus convaincante. C'est également l'occasion de remercier tous ceux, qui parfois au détour d'une simple conversation, ont su poser la bonne question. Ces *pourquoi ?* et *pour quoi ?* m'ont été très utiles.

Conventions obligent, les remerciements adressés à la famille viennent en dernier. Ce n'est pourtant pas la place qui vous revient. Mon mari, mes fils, ma mère n'ont à aucun moment cessé de me supporter – dans tous les sens du terme – dans mes aspirations et dans mon travail. Si je parviens aujourd'hui à ce tournant personnel et professionnel, ce n'est pas seulement, Roger, parce que tu m'as encouragée en cours de route, mais simplement parce que tu as toujours trouvé parfaitement normal que j'avance à mon meilleur rythme, parfois en y ajustant le tien. Tomek, Janek, merci d'être devenus, un peu à l'ombre de la linguistique, les formidables jeunes gens que vous êtes. Le souvenir de mon Père, l'exemple de son courage, de ses choix et de son travail solide m'ont toujours appris, et continuent à m'apprendre à garder le cap. Je ne saurais énumérer tout ce dont je suis redevable à ma Mère. Dziękuję, Mamo. Za wszystko.

D.S.

# Avant-propos

Dans l'article introductif du numéro 201 de la revue *Langages*<sup>1</sup>, intitulé «Pour une vision périphérique de la sémantique linguistique présente et à venir» FRANÇOIS et GEERAERTS (2016) formulent un bilan quelque peu amer à propos du tournant qu'ont pris les recherches sémantiques en France. Il y est reproché aux sémanticiens d'observer les faits linguistiques par un (trop) petit bout de la lorgnette, au détriment de perspectives plus larges. Abordée à travers des investigations précises et ponctuelles, l'étude des phénomènes du sens

donne souvent l'impression d'une démarche centrée sur des questions extrêmement limitées, quasiment microscopiques, avec un engagement théorique limité, comme si l'inscription d'une étude particulière dans un champ théorique balisé depuis des décennies et la prise en compte des observations effectuées sur l'organisation sémantique d'autres langues et sur la comparaison entre différentes langues de culture voisine ou éloignée étaient d'un intérêt secondaire, voire négligeable (...). La sémantique linguistique semble y devenir «autonome» dans un sens nouveau et quelque peu préoccupant : par réduction à un micro questionnement et une mise entre parenthèses d'une problématique sémantique plus vaste (...) (FRANÇOIS et GEERAERTS 2016, p. 5-6).

L'absence de prise de positions théoriques explicite peut souvent s'expliquer par des contraintes imposées à la longueur des articles et au temps de parole imparti aux communicants dans des colloques<sup>2</sup>. Par ailleurs, de nombreuses manifestations scientifiques réunissent des chercheurs travaillant dans un même paradigme et

---

1. *Langages* 201 (1), 2016.

2. Les auteurs formulent ces observations à l'issue de l'évaluation des propositions de communications soumises aux *Congrès Mondiaux de Linguistique Française en 2008 et 2010* et au *27<sup>e</sup> Congrès de la Société de Linguistique Romane*.

cadre théorique dont les méthodes et outils n'ont plus besoin d'être exposés.

Si le quotidien des travaux de recherche, avec son lot de contraintes diverses, conduit à adopter une perspective trop étroite, «droit-au-boutiste», un recul critique régulièrement entrepris par rapport à ses propres investigations est certainement une nécessité. Il oblige à articuler un certain nombre d'éléments exposés souvent de manière limitée, voire admis implicitement :

- Quelle est la nature des objets de mes réflexions ?
- Pourquoi avoir choisi une approche particulière pour les analyses et pour la réflexion qu'elles permettent de construire ?
- Comment le cadre général de mes recherches doit-il être situé par rapport à d'autres choix théoriques et méthodologiques possibles, complémentaires ou concurrents ?
- Malgré l'évolution qu'ont suivie mes travaux, peut-on y retrouver un fil conducteur, qui tout en maintenant une cohérence avec les investigations passées autorise de nouvelles ouvertures ?

Une synthèse de travaux entreprise pour obtenir une habilitation à diriger des recherches est une occasion de prendre le temps de réflexion nécessaire et réunir les réponses, de mettre ses propres cheminements intellectuels à une distance critique, de retracer les étapes qui y sont marquées et les horizons vers lesquels ce parcours s'oriente.

Dans leur ensemble, mes travaux relèvent de la sémantique ; c'est donc inévitablement autour des questions du sens que tourneront ces réflexions. Elles se focalisent sur deux questions épistémologiques essentielles :

1. Est-il nécessaire de définir ce qu'est le sens et sa nature ontologique pour mener des recherches en sémantique ? Si oui, faut-il, comme il est d'usage de le faire, mettre un signe d'égalité entre sens et concept ?
2. Comment faut-il analyser le sens ? Est-il d'abord en langue ou bien doit-on le considérer comme entièrement construit en contexte ?

Les choix théoriques que je propose n'ont pas été adoptés au hasard. Au-delà de ce qui fait la robustesse et la cohérence d'une théorie, son pouvoir descriptif et explicatif, mes recherches linguistiques ont toujours été menées avec un œil sur

des applications didactiques possibles. Ces visées restent souvent implicites dans mes travaux, mais l'expérience d'apprentissage de français langue étrangère, puis son enseignement face à des publics divers m'ont toujours conduite à aborder les faits de langue d'une manière à en aider la compréhension et la décomposition par un enseignant, puis par un apprenant de langue seconde.

C'est la raison pour laquelle, dans le premier chapitre, je retracerai le parcours intellectuel et personnel qui m'a conduite vers les interrogations et les thèmes explorés dans mes travaux. En les situant ainsi dans une perspective plus large, j'espère montrer également les chemins qu'ils ouvrent.

Le chapitre 2 expose une réflexion sur les relations entre le sens et le concept, et plus largement entre la langue et la pensée. Dans le suivant, j'expose deux approches théoriques, l'une issue du paradigme génératif, l'autre d'inspiration structuraliste, pour examiner la place qu'elles accordent à l'analyse du sens, tout particulièrement à celle du sens lexical. Les chapitres 4 et 5 reprennent mon article *Éléments d'une sémantique pour la description d'un sentiment. Approche contrastive franco-polonaise*<sup>3</sup> pour le soumettre à une réanalyse menée successivement selon les deux angles théoriques et méthodologiques. En effet, plutôt que de présenter une synthèse de l'ensemble des travaux réalisés, j'ai opté pour cette «synthèse appliquée» par une mise en pratique des réflexions plus générales sur le sens.

Les deux derniers chapitres présentent la dimension appliquée, sans guillemets cette fois, de mes recherches en sémantique lexicale. Leur objectif est de montrer pourquoi et comment un modèle linguistique, en l'occurrence lexical, permet de structurer l'enseignement d'une langue étrangère.

---

3. *Arena Romanistica*, 1, 124-142, 2008.



# Abréviations et conventions d'écriture

## Liste des abréviations

BNC	British National Corpus
CNRTL	Centre national des ressources textuelles et lexicales
DLP	Dictionnaire de la Langue polonaise (voir SJP)
ICal	Images culturelles dans l'apprentissage des langues : enjeux didactiques et linguistiques
LEC	Lexicologie Explicative et Combinatoire
NKJP	Narodowy Korpus Języka Polskiego (Corpus national du polonais)
RL-fr	Réseau Lexical du Français
Relief	REssource Lexicale Informatisée d'Envergure sur le Français
SJP	Słownik Języka Polskiego (voir DLP)
TST	Théorie Sens-Texte
UP	unité phraséologique

## Abréviations des utilisées dans les gloses

### Parties du discours

adj	adjectif
adv	adverbe
conj	conjonction
loc	locution (par exemple, loc adv = locution adverbiale)
N	nom commun
Np	nom propre
parenth	parenthétique
part	particule
prép	préposition
pron	pronom
V	verbe
VAux	auxiliaire
Vinf	infinitif

## Abréviations des catégories grammaticales

Nom	nominatif
Gén	génitif
Dat	datif
Acc	accusatif
Instr	instrumental
Loc	locatif
Voc	vocatif
fém	féminin
m	masculin
pl	pluriel
N Nom pl	nom commun au nominatif et au pluriel
N pl Nom	nom commun plurale tantum au nominatif
p	personne (1p = je, 4p = nous, etc.)
pr	présent
fut	futur
perf	perfectif
imperf	imperfectif
imp	impératif
pp	participe passé
comp	comparatif

### **Nota bene :**

1. Pour des noms au singulier, j'admets qu'il s'agit de la forme par défaut. Aucune spécification n'indique donc le singulier.
2. Le genre des noms n'est pas indiqué, sauf s'il a incidence sur l'analyse. Il est précisé dans les gloses, lorsqu'il est marqué dans les formes verbales du passé ou du futur en polonais.

## Conventions typographiques

<i>en italiques</i>	unités lexicales et séquences en citation
EN PETITES CAPITALES	lexèmes et locutions analysés selon la <i>LEC</i>

# Chapitre 1

## Parcours de formation

It's a long and rugged road  
and we don't now where it's headed  
But we know it's going to get us where we are going...

---

Ruth Moody, *Heaven When We Are Home*

Un *curriculum vitæ* fournit des repères pour retracer les étapes d'une vie professionnelle. En suivant la succession de dates et des faits correspondants, on conclut à une progression, en devinant seulement le cheminement à la fois intellectuel et personnel qui l'accompagne. Or, celui-ci est rarement un droit chemin que l'on suit chronologiquement. Dans la plupart des cas, il est fait de boucles et de détours apparents, sans provoquer de dispersion pour autant.

Ce chapitre est destiné à mettre en avant les interactions qui, au fil des années, se sont construites entre mes activités professionnelles dans l'enseignement de langues, tout particulièrement celui du français langue étrangère (désormais L2 pour 'langue seconde') et mes recherches en sémantique. Les programmes de recherche auxquels j'ai pu participer et les projets développés en collaborations diverses occuperont les parties suivantes de ce chapitre.

### 1.1 Enseignement et linguistique, linguistique et enseignement

Cette section a pour objectif de présenter le contexte général de mes travaux de



recherche. En effet, mes activités professionnelles d’enseignante de L2 sont en interaction étroite, quoique non déterminante, avec mes investigations en linguistique. Non déterminante, car l’objectif de ces dernières n’est pas de produire (en tout cas, pas uniquement) des activités et exercices à destination d’étudiants. Ce ne sont pas non plus des questions pédagogiques qui déterminent mes intérêts en recherche. Pourtant le lien entre ces deux domaines existe.

### 1.1.1 Précisions terminologiques

Commençons par une mise au point concernant deux termes tacitement considérés comme équivalents dans la section ci-dessus : *langue étrangère* et *langue seconde* ou *L2*. Une langue étrangère se définit par opposition à la langue maternelle apprise généralement, bien que non nécessairement, avant toute autre, et surtout liée à des facteurs affectifs d’une histoire personnelle dans une communauté familiale, sociale et nationale.

En didactique des langues, discipline qui depuis plusieurs années s’est beaucoup rapprochée des sciences sociales et des sciences de l’éducation, une langue seconde n’est pas nécessairement une langue étrangère à proprement parler. Il s’agit de «toute langue non maternelle ou non initiale acquise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire» (PRESCOD et ROBERT 2014). On se situe ainsi dans une perspective sociolinguistique, liée notamment à l’analyse de politiques linguistiques dans un territoire.

Dans une optique acquisitionnelle, une L2 est celle qu’une personne apprend une fois sa première langue acquise : «... a language is ‘first’—and so is its acquisition—if no other language is acquired before ; otherwise, it is second» (KLEIN 1995, p. 3)<sup>1</sup>. La distinction entre une L1 et une L2 se mesure ainsi non pas à une échelle sociodémographique, mais dans une dimension individuelle. Lorsque l’on apprend une première langue, les processus cognitifs en jeu ne sont pas identiques à ceux qu’un apprenant doit mettre en œuvre pour étudier et pour s’approprier un nouveau système linguistique. Autrement dit, on admet que les étudiants, notamment adultes, n’acquièrent pas une L2 de la même façon que les enfants parviennent à maîtriser une L1.

---

1. Il s’agit bien évidemment d’une situation idéalisée, qui dans la pratique peut recouvrir bien des circonstances particulières. Par exemple celles où un sujet est amené à réapprendre sa L1 (cf. KLEIN 1995).

Cette distinction est importante non seulement pour des chercheurs acquisitionnistes, mais également pour les linguistes, quel que soit leur domaine d'investigation et, bien évidemment, pour les enseignants. Si les processus en jeu dans l'apprentissage de L2 sont spécifiques, alors le traitement de l'objet étudié – une langue à découvrir – n'est pas celui que l'on a eu quand, enfant, on a fait des progrès éblouissants en langue maternelle. Il s'agit d'un paramètre qu'un enseignant de langue doit prendre en compte dans la façon dont il présente à ses apprenants la matière linguistique et des faits de langue en situation d'apprentissage guidé<sup>2</sup>.

### 1.1.2 La langue en didactique de langues

Il existe une grande diversité de situations d'enseignement et d'apprentissage d'une L2, soumises à plusieurs types de contraintes sociales, culturelles et historiques. Sans nier leur importance, notamment en ce qui concerne le poids du bagage scolaire de l'apprenant, il ne sera question ici que de la langue, ou plutôt de langues, dans un cursus d'apprentissage.

En enseignant le français aux étudiants polonais à l'Université de Poznań, puis, plusieurs années après, le polonais aux apprenants francophones de l'Université de Lorraine (Nancy), c'est d'une L2 qu'il s'agissait. Ces apprenants maîtrisaient une même L1 qui pouvait servir de langue de référence; il n'était pas rare qu'il en connaissent une autre encore<sup>3</sup>. Dans les deux cas, la démarche pédagogique s'adressait à un public non seulement homoglotte, mais également homogène du point de vue culturel et scolaire.

Une telle configuration offre deux possibilités dans le travail de classe. Premièrement, on peut, en cas de besoin, recourir à l'alternance codique, c'est-à-dire se servir alternativement de la langue de référence pour résoudre des difficultés. Deuxièmement, dans des classes homoglottes, et à plus forte raison parmi les étu-

---

2. Les réflexions exposées ici concernent uniquement des situations d'apprentissage guidé et, par conséquent, son autre facette – l'enseignement. Il est admis cependant qu'un apprentissage ne s'arrête pas à la sortie d'une classe de langue, mais doit se prolonger par une démarche en autonomie que l'apprenant pourra mener à bien en utilisant des stratégies (OXFORD 1990) développées en grande partie grâce aux... enseignements reçus.

3. Conformément à la définition proposée par Klein (voir la sous-section 1), il s'agit bien d'une L2, même si dans les faits, le français ou le polonais venaient pour ces étudiants comme troisième, voire quatrième langue. Dans des études acquisitionnistes, des distinctions plus fines sont indispensables, mais pour les réflexions menées ici, celle entre une L1 et L2 est satisfaisante.

dians d'une même L1, il est possible d'anticiper des problèmes et d'y remédier. Si chaque apprenant peut éprouver des difficultés particulières là où ses camarades avancent tranquillement, il en existe beaucoup dont le caractère récurrent permet de les anticiper.

L'homogénéité de ces publics universitaires était souvent liée à des cursus scolaires similaires ou, pour le moins, comparables. Les apprenants avaient pu, tout au long de leurs parcours respectifs, développer des stratégies d'apprentissage. De plus, le recours au métalangage était possible dans les explications<sup>4</sup>.

Il en est autrement dans des classes hétéroglottes dont les apprenants n'ont pas de langue de référence commune<sup>5</sup>. Les interventions pédagogiques doivent alors composer avec plusieurs problèmes parfois impossibles à anticiper. Les difficultés d'apprentissage sont alors d'autant plus nombreuses et variées que les L1 des apprenants, appartenant souvent à des familles de langues sans véritable parenté, divergent. Avec une certaine expérience, l'enseignant parvient à en prévoir certaines, mais des surprises sont toujours à attendre.

Dans des classes hétéroglottes, en l'absence de langue de référence commune, la solution d'alternance codique est plus épineuse. Dans la pratique, on se repose sur un emploi plus ou moins occasionnel de l'anglais, ce qui n'est pas sans poser toute une série de problèmes. En effet, peut-on se fier à l'anglais pour expliquer aux apprenants le sens de mots inconnus ? La démarche semble relativement fiable, quand il s'agit de dénominations concrètes facilement repérables dans l'environnement immédiat, grâce à l'expérience quotidienne commune, surtout dans le domaine nominal. Cependant, les sémanticiens ont maintes fois montré que les équivalences entre des unités lexicales de deux langues sont tout sauf régulières, même là où le concret est en jeu : il est parfois délicat de trouver en L2 un équivalent pour des objets aussi familiers qu'une tasse ou une cuillère à café (cf. WIERZBICKA 2015)<sup>6</sup>.

---

4. Ce constat doit néanmoins être nuancé, puisqu'on notait de claires différences entre des étudiants spécialistes (ceux de philologie romane par exemple, futurs enseignants de français) et des non-spécialistes des cours de langues vivantes. Cependant, il était possible de s'appuyer sur des notions déjà acquises.

5. Plus précisément, il se peut que des groupes à l'intérieur de la classe partagent une même L1, qui n'est cependant pas celle de tout le monde, avec des connaissances plus ou moins avancées en anglais.

6. Sans oublier les nombreux travaux sur le lexique des émotions ou celui des couleurs. Mon étude (SIKORA 2008) compare l'organisation sémantique des verbes *manquer* en français et *tęsk-*

En introduisant dans la démarche pédagogique une troisième langue, qui souvent est une L2 aussi bien pour les apprenants que pour l'enseignant, il faut se résoudre à de fortes approximations, qui à long terme, peuvent porter préjudice aux apprentissages, notamment pour ce qui est de la structuration de connaissances linguistiques.

La question de métalangage se pose d'une manière particulièrement aiguë pour des classes hétéroglottes de non-spécialistes. Tout enseignant qui a eu l'occasion de travailler avec des classes réunissant des élèves de cultures différentes connaît le poids des habitudes scolaires. Faut-il alors recourir à des termes métalinguistiques (par exemple quand on décrit les différents types de compléments ou quand on présente la valeur d'un temps verbal), face à une double difficulté : des connaissances linguistiques très limitées d'une part, et un bagage notionnel différent de l'autre ?

### 1.1.3 La linguistique doit-elle toujours s'appliquer à la didactique ?

En dépit des tendances actuelles en didactique, l'objet de ses préoccupations situe cette discipline sinon à l'intérieur, du moins à une distance raisonnable de la linguistique. Par ailleurs, de forts liens historiques existent entre ces disciplines, comme en témoigne le terme de *linguistique appliquée* employé jusqu'au début des années soixante-dix du siècle dernier pour désigner un courant de recherches portant sur la langue dans une perspective de son enseignement<sup>7</sup>. Les chemins se sont ensuite séparés au fur et à mesure que la didactique des langues définissait ses propres questionnements. Parfois, le cordon ombilical avec la linguistique a été entièrement coupé : en témoignent entre autres les préconisations du *CECRL*<sup>8</sup>, qui considère l'apprenant essentiellement dans son rôle de citoyen européen et d'«acteur social» (chapitre 2).

En exposant les principes épistémologiques de la didactique des langues, PU-

---

*nié* en polonais.

7. Notons qu'il est courant, dans la littérature de langue anglaise, d'employer le terme d'*applied linguistics*.

8. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, évaluer, enseigner* (2001). Les aspects langagiers semblent plus présents dans les nouveaux descripteurs publiés en février 2018, cf. NORTH et GOODIER (2018).

REN (2014) insiste cependant sur les questionnements multiples auxquels elle doit répondre. Il s'agit, pour l'auteur, non pas d'une discipline conçue

comme un corps de connaissances théoriques qu'il suffirait ensuite d'appliquer aux différentes *particularités* (différentes langues et traditions didactiques, différents publics, objectifs et environnements, etc.), mais comme une mécanique à **générer** au moyen de concepts *généraux* des questions qui seront forcément *singulières*, tout comme leurs réponses. (PUREN 2014, p. 426)

Cette définition des tâches assignées à la didactique est intéressante dans la façon dont elle permet d'envisager les apports possibles de la linguistique à cette discipline. En insistant sur la pluralité de questionnements et de solutions à rechercher dans l'enseignement de langues, Puren prend en compte entre autres la diversité de langues dont la prise en compte implique inévitablement des réponses multiples, plutôt qu'un ensemble de méthodes et de pratiques universelles. Ainsi, la didactique se doit d'élaborer des solutions dans une double perspective. D'une part, elles doivent s'adapter aux spécificités de l'objet enseigné, en l'occurrence prendre en compte les caractéristiques tant universelles qu'idiosyncrasiques d'une langue donnée. On peut en effet imaginer que des démarches et activités de classe ne seront pas strictement identiques selon la L2 visée. D'autre part, la L1 des apprenants, ainsi que les caractéristiques des mécanismes acquisitionnels contribuent largement à façonner aussi bien l'architecture générale du projet pédagogique que les activités particulières que l'on y inscrit.

Indépendamment des liens historiques entre les deux disciplines, il convient de poser la question des relations entre la linguistique et la didactique des langues. Les apports sont-ils réciproques ou bien doit-on considérer que seule la première s'applique (et alors dans quelle mesure) à la seconde ? La réflexion proposée ici n'est pas neutre : elle est menée par une linguiste et la perspective adoptée s'organise d'un point de vue linguistique.

Il est clair en effet que si la linguistique offre un large éventail d'applications didactiques, le champ de ses investigations ne saurait se limiter à une dimension purement utilitaire. Certes, elle peut apporter aux enseignants des outils et des réponses aux difficultés que le processus didactique doit contribuer à surmonter, mais il ne s'agit pas là de l'unique vocation des sciences du langage.

Sans nier les dimensions culturelles et sociales de l'apprentissage d'une L2, je souscris à une thèse forte quant au rôle des recherches linguistiques pour la didactique : pour enseigner une L2, il est indispensable de conceptualiser l'objet de ses activités pédagogiques pour être en mesure de guider l'apprenant et de l'accompagner de manière efficace. Il s'agit, pour les étudiants, non seulement de maîtriser une L2 dans ses manifestations discursives en situation de communication, mais de construire une représentation du système et une compréhension de son fonctionnement. En passant en revue les critiques les plus fréquentes adressées aux grammaires scolaires, VAN RAEMDONCK (2012) formule des conclusions similaires :

La grammaire normative et scolaire a beau prescrire et proscrire, ce n'est ni une grammaire de production, ni une grammaire explicative. C'est tout au plus une grammaire de reproduction, de reconnaissance et de réécriture. Elle omet de dire à l'utilisateur qu'il est responsable de ce qu'il veut exprimer et qu'il dispose pour ce faire de différents moyens dont il peut user librement. Un des objectifs de l'enseignant est de faciliter la réappropriation par les usagers de leur langue, de leur droit de parole, *via* le discours qui est fait sur la langue... (VAN RAEMDONCK 2012, p. 87)

Pour être émis dans un référentiel destiné aux enseignants de L1, ce constat ne perd rien de sa pertinence pour ce qui est de la pédagogie de L2. On pourrait en effet difficilement contester le rôle du discours grammatical explicite, celui par lequel l'enseignant doit faire comprendre le fonctionnement du code. Tout comme un locuteur natif, bien que de manière différente, un apprenant de L2 a besoin de comprendre les mécanismes de construction de sens et c'est à son professeur qu'incombe la responsabilité de lui fournir les clés du système. Or, il y a fort à parier que si l'enseignant y parvient, c'est parce que sa réflexion personnelle l'a amené à comprendre et à se représenter le système linguistique qu'il cherche à transmettre de manière globale. Cela suppose de se référer à un modèle, dont les éléments constitutifs sont à présenter de manière cohérente, en procédant à des choix – on ne peut pas parler de tout à la fois – dans un ordre qui permettra aux étudiants d'en comprendre progressivement les rouages.

Le référentiel discuté dans VAN RAEMDONCK (2012) porte sur l'enseignement

de la grammaire et par conséquent, sur le discours grammatical pour lequel la réflexion linguistique est cruciale. Or, il est clair que la maîtrise d'une langue ne peut se concevoir sans le module lexical, ce qui conduit à poser la question des articulations entre le lexique et la grammaire dans l'enseignement. En gardant en mémoire la très célèbre phrase de WILKINS (1972, p. 11-112) : «While without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed», des approches lexicalistes, parmi lesquelles se situe le modèle que je développe dans SIKORA (2014), SIKORA (2016a) et SIKORA (2017)<sup>9</sup>, optent pour la priorité du lexique dans l'enseignement, car ses unités en tant que porteuses du sens, donnent des clés pour la compréhension de la grammaire d'une langue.

Proposer un enseignement structuré et raisonné, adossé à un modèle linguistique, même si ce dernier n'est pas présenté aux apprenants dans son intégralité, est d'une importance cruciale pour les apprentissages. Dans sa démarche pédagogique, l'enseignant impose une mise à distance réflexive de l'objet de l'apprentissage, tout en le traitant à travers des problèmes spécifiques, ponctuels. Ainsi, à la question de savoir quelle est la différence de sens entre APPORTER, EMPORTER, RAPPORTER, AMENER, EMMENER, RAMENER, plutôt que de citer des définitions de dictionnaire, l'enseignant pourra soumettre aux étudiants un mini-corpus d'exemples attestés. Celui-ci servira de base à une réflexion guidée et à des hypothèses sémantiques que les étudiants seront amenés à formuler, peut-être à les repenser, pour finalement les organiser en un système de connaissances à la fois cohérent dans l'état et dynamique, car susceptible d'évoluer. Munis d'outils appropriés, ils apprendront ainsi à résoudre des difficultés de manière de plus en plus autonome : ils apprendront à apprendre.

Les stratégies développées par les élèves, c'est-à-dire l'ensemble des procédures qui leur permettent d'améliorer les apprentissages, s'automatisent, si elles s'avèrent efficaces. «Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence» (OXFORD 1990, p. 1). Comme je me suis appliquée à le montrer dans SIKORA (2016a), c'est en développant, avec l'aide d'une démarche didactique appropriée, des stratégies d'apprentissage linguistiquement pertinentes

---

9. Cf. la section 1.3 ci-dessous. Les chapitres 6 et 7 proposeront une discussion plus ample du modèle lexicaliste.

que l'étudiant devient l'acteur de son propre apprentissage, ce qui est une condition *sine qua non* pour accéder au statut d'acteur social préconisé par le *CECRL*.

### 1.1.4 Une linguistique applicable

Ce fervent plaidoyer pour de la linguistique en didactique pourrait conduire à des conclusions allant parfois plus loin que je ne le voudrais, se résumant à l'adage très discutabile «Hors linguistique, point de salut (en didactique)». Il m'importe donc de préciser un certain nombre de points plus que contestables, que je ne revendique d'aucune façon.

Tout d'abord, on pourrait penser que seuls des linguistes sont à même d'enseigner une L2. L'expérience quotidienne le dément, avec nombre d'enseignants dont l'efficacité et le professionnalisme ne sauraient être mis en doute. Cependant, sans être linguiste «actif», il convient de disposer d'outils d'analyse et de réflexion sur la matière linguistique et sur la façon dont elle se laisse manipuler par les locuteurs. Or, il n'est pas rare qu'en raison d'une adhésion trop entière à la perspective actionnelle du *CECRL*, la frontière entre enseignement et animation s'efface dans la pratique de classe.

Deuxièmement, on pourrait *a contrario* penser que l'objectif de la linguistique en tant que discipline est de fournir à la didactique des langues un modèle clés en main, avec en guise de service après-vente, des solutions à appliquer en cas de problèmes. Ce serait cependant porter préjudice aux deux disciplines, en pensant que l'une se réduit à une liste de problèmes et l'autre à un inventaire de conseils avisés<sup>10</sup>.

La linguistique investit un champ de recherches autrement plus vaste que celui des questions de langue et sur la langue qui se posent dans l'enseignement. Certaines de ses préoccupations semblent éloignées des applications pédagogiques immédiates. Elles reposent sur des conceptualisations complexes et appellent des outils d'analyse d'un haut degré de technicité. Ainsi, explorer la sémantique verbale, s'interroger sur la temporalité et l'aspect dans une langue, étudier des faits de grammaticalisation semble de prime abord d'une utilité limitée pour un didacti-

---

10. Ce n'est pas sans raison que la didactique a fini par se constituer en une discipline, en sortant du giron de la linguistique, fût-elle appliquée.



rien. Ces questionnements, et surtout les réponses que l'on est amené à formuler à l'issue des analyses, contribuent à comprendre les rouages et le fonctionnement, à construire des modèles et vérifier leur validité. Ils ne sont pas forcément appliqués, mais très certainement applicables. Quand bien même ils ne le seraient pas, des intérêts généraux, théoriques, des recherches fondamentales n'ont pas besoin de justification par applications. L'usage que l'on peut ou que l'on ne peut pas faire d'une hypothèse et d'une découverte n'est pas l'unique mesure de l'intérêt qu'elle présente. Les recherches menées en sémantique de l'espace depuis les années 1980 du XX<sup>e</sup> siècle en sont une illustration éloquente. Lorsque TALMY (1985) explore les formes de lexicalisation des paramètres de mouvement, c'est parce qu'il s'agit de comprendre les différences que les langues présentent à cet égard et d'en établir une typologie. Les résultats des recherches qu'il a menées et inspirées, sans enjeux applicatifs *a priori*, se sont néanmoins avérés particulièrement intéressants aussi bien dans le domaine aérospatial que pour une analyse linguistique de l'espace dans un roman (voir SIKORA 2018b).

## 1.2 Sémantique lexicale, temps et aspect

Initialement, ma recherche doctorale devait porter sur les verbes de manière de déplacement dans une perspective comparée franco-polonaise. En partant d'un constat de différences facilement repérables en corpus, qui caractérisent les modes de description de l'espace et du déplacement en français et en polonais, mon objectif était d'analyser et de systématiser le codage lexical des paramètres spatiaux.

Des travaux réalisés en sémantique cognitive<sup>11</sup> ont permis d'en proposer une explication selon les éléments contenus dans le sens verbal et ceux qui se retrouvent ailleurs, notamment compléments, suffixes, prépositions, répartis dans le syntagme verbal et dans la phrase. C'est la raison pour laquelle SINHA et KUTEVA (1997) parlent de *distributed spatial semantics*. En effet, les deux langues se caractérisent

---

11. La littérature sur la sémantique de l'espace est d'une grande richesse et diversité, tant en ce qui concerne des langues particulières que pour les approches générales, voire universalistes. Ne seront donc cités ici que des travaux sur lesquels je me suis appuyée pour construire ma réflexion : TALMY (2000a), TALMY (2000b), TALMY (2005), SLOBIN (2004), SVOROU (1994), SINHA et KUTEVA (1997) et ASHER et SABLAYROLLES (1995) pour ne mentionner que les plus importants. Ils sont énumérés ici dans l'ordre chronologique de leur consultation.

par des patrons de lexicalisation (cf. TALMY 2000a, *lexicalization patterns*) différents. Ainsi, le français se situe parmi les langues à cadrage verbal (cf. TALMY 2000a, *verb-framed languages*) : la composante ‘trajectoire’ y est exprimée de préférence par le verbe, alors que toute information relative à la manière s’exprime dans ses satellites, en particulier dans les compléments. À l’opposé, les verbes de déplacement polonais lexicalisent la manière : elle est spécifiée dans le sens du verbe. Le locuteur n’a d’autre choix que de la préciser à chaque fois qu’il parle de position<sup>12</sup> et de changement de position dans l’espace.

En étudiant les patrons de lexicalisation, on est naturellement amené à s’intéresser aux problèmes de l’aspect et des liens entre le sens lexicalisé dans le lexème verbal, la structure temporelle de la situation qu’il dénote et les modifications que cette dernière peut subir par coercion notamment en raison des compléments sélectionnés. ASHER et SABLAYROLLES (1995) et SLOBIN (2004) entre autres notent en effet que les verbes qui lexicalisent la trajectoire, par exemple PARTIR, SORTIR, ENTRER, etc. en français, dénotent un *franchissement de frontière*, ce qui en fait des accomplissements. Les verbes de manière, au contraire, sont plutôt des activités en raison même de ce composant complexe présent dans leur sens. En effet, comme le note BEAVERS (2008), ‘manière’ implique le caractère duratif du prédicat, puisque pour l’identifier, c’est-à-dire pour distinguer s’il s’agit d’une marche ou d’une course, un certain temps de déroulement est indispensable.

Si le sens est en connexion avec l’*Aktionsart*, ce lien est particulièrement complexe en cas de verbes de déplacement. Deux programmes de recherches auxquels j’ai pu m’associer m’ont permis de mener des réflexions sur les rapports entre le sens spatial lexicalisé dans le verbe et leurs propriétés aspectuelles et temporelles. Les sous-sections 1.2.1 et 1.2.2 retracent les études menées respectivement en synchronie et en diachronie.

---

12. HERSLUND (2003) et BARON et HERSLUND (2005) proposent un classement étendu, tenant compte de la densité sémantique du verbe. Dans les langues de type *endocentrique*, parmi lesquelles il faut compter le polonais, le verbe concentre les informations sur la manière du déplacement et le mode de localisation, qui dans des langues *exocentriques* telles que le français, sont distribuées dans les satellites.

### 1.2.1 Groupe de travail franco-polonais *Temps et aspect*

Le groupe de travail «Temps et aspect» réunissait des chercheurs de l'Université de Lorraine (à l'époque, Université de Nancy 2) et de l'Université Pédagogique de Cracovie autour de problèmes liés à l'aspectuo-temporalité en français et en polonais. Les travaux menés au sein de l'équipe m'ont permis, dans un premier temps, de réfléchir sur les différences d'approches entre deux traditions dans l'étude des phénomènes aspectuels : tradition orientale<sup>13</sup> et occidentale (cf. DAHL 1981)<sup>14</sup>. Il s'agissait en effet de conceptualiser une approche susceptible de prendre en compte les deux traditions développées d'une part en linguistique slave, portant notamment sur le russe et sur le polonais, et de l'autre, dans des travaux occidentaux, qui analysent l'aspect par décomposition de prédicats et explorent les structures situationnelles. Comme le soulignent BERTINETTO et DELFITTO (2000), une mise au point terminologique s'impose, lorsque l'on s'intéresse aux phénomènes de temps et d'aspect dans une langue romane et dans une langue slave. Ainsi, dans SIKORA (2012b) par exemple, je propose une analyse d'apport des préfixes verbaux en tant qu'opérateurs portant sur le type de procès et modifiant d'une manière prédictible la structure situationnelle.

Un second ensemble de problèmes liés à l'aspect et à l'actionnalité étudiés dans mes publications se focalise sur les compléments sélectionnés par les verbes de manière de déplacement en français et en polonais. En effet, dans le travail de thèse, je mettais en avant la «tolérance» dont faisaient preuve, du moins sur le plan syntaxique, les verbes polonais, là où leurs équivalents français se montraient nettement plus restrictifs dans la sélection. Les premiers autorisent aussi bien des compléments de lieu modificateurs, qui marquent simplement le déroulement du procès que ceux qui introduisent une borne téléique. En français, les verbes de manière (à l'exception de COURIR, cf. SIKORA (2012a)), n'acceptent guère les

---

13. Cf. à titre d'exemple : GRZEGORCZYKOWA et ZARÓŃ (1997), BOGUSŁAWSKI (2004) et KAROLAK (2005)

14. Parmi les nombreuses études développées dans cette tradition issue des questionnements philosophiques sur la structure des événements, citons VERKUYL (1972), VERKUYL (1993), VERKUYL (1999), VET (1980), VET (1994), TENNY (1994), VETTERS (1996), PARTEE (1999), TENNY (1994), FILIP (1999), FILIP (2003), FILIP (2004), VERKUYL et al. (2004), CROFT (2007) et CROFT (2009) et bien d'autres. Les études de Croft exploitées dans le cadre du programme ont été développées dans CROFT 2012.

compléments précisant un terme de déplacement : on peut *marcher jusqu'à la passerelle* (modificateur marquant l'étendue de l'activité), mais non pas *à la passerelle* qui serait une borne téléique. L'hypothèse défendue à partir de ces analyses est que les compléments qualifiés indifféremment de *locatifs* peuvent avoir, sur le plan sémantique, un statut d'argument aspectuel (en tant que borne téléique ou objet incrémental) ou bien celui d'un simple modificateur de nature adverbiale.

Même si la participation à ce groupe de travail correspond à la phase finale de ma recherche doctorale (2007-2009), il est important de l'évoquer dans cette synthèse de travaux. En effet, elle m'a orientée dans des travaux réalisés bien plus tardivement. Ce fut une période de réflexion sur deux thèmes explorés par la suite : le rapport entre le sens verbal et le type de compléments qu'il autorise (cf. SIKORA 2012a) et les temps grammaticaux pour lesquels il semble montrer une préférence (cf. SIKORA et SYPNICKI 2010, SIKORA 2016b).

### 1.2.2 Projet innovant *Espace et grammaticalisation*

L'intérêt pour les moyens qu'une langue met en œuvre pour décrire l'espace d'une part et l'étude des phénomènes aspectuels de l'autre m'ont conduite à rejoindre l'équipe internationale réunie pour le projet innovant *Espace et grammaticalisation*, dirigé par B. Fagard et développé au sein du Laboratoire *Langues, Textes, Traitements informatiques, Cognition (LATTICE, CNRS, UMR 8094)*<sup>15</sup> en collaboration avec l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

L'objectif des recherches poursuivies dans ce cadre fut de mettre à l'épreuve la théorie du localisme, en analysant des données linguistiques en provenance de plusieurs langues. L'idée que l'espace et le sens spatial véhiculé par certains éléments linguistiques, tout particulièrement lexicaux, sont à l'origine des évolutions sémantiques vers d'autres domaines est ancienne. Dans sa version forte, elle remonte aux travaux philologiques de WÜLLNER (1831) et BOPP (1839). Elle est ensuite reprise par ANDERSON (1971) et LYONS (1977). Depuis les années 1980 (cf. LAKOFF et JOHNSON 1980; JACKENDOFF 1983), elle est réexaminée à la lumière des développements apportés par la linguistique cognitive. L'accès à des corpus et à des données multilingues a permis de détecter des mécanismes en œuvre et

---

15. [www.lattice.cnrs.fr/-Projet-innovant-Espace-et-](http://www.lattice.cnrs.fr/-Projet-innovant-Espace-et-)

des tendances générales, voire universelles, dans les modifications que subissent les expressions initialement spatiales (HEINE, CLAUDI et HÜNNEMEYER 1991 ; TRAUGOTT et KÖNIG 1991 ; HEINE 2002 ; HOPPER et TRAUGOTT 2003). Ces recherches ont permis de proposer une version faible du localisme, en montrant que les expressions spatiales évoluent de préférence vers des emplois temporels, discursifs et notionnels.

L'objectif commun de tous les travaux menés dans le cadre du projet a été d'évaluer la «part de l'espace» dans les mots grammaticaux et plus largement dans des lexèmes abstraits. Il a été poursuivi à travers des collaborations entre les membres de l'équipe, dont les résultats ont été régulièrement exposés et discutés pendant des journées d'étude.

Mes recherches ont porté sur le verbe polonais *ić* (*aller à pied*) suivi de l'infinif. *ić* est un verbe de manière de déplacement qui néanmoins, comme j'ai pu le montrer dans le travail de thèse, lexicalise également la trajectoire. Il réunit ainsi les conditions sémantiques nécessaires pour une auxiliarisation (cf. HEINE 1993, HEINE et KUTEVA 2002). En recueillant des données de corpus<sup>16</sup>, je me suis attachée à vérifier si *ić* est bien engagé sur la voie de grammaticalisation bien connue ESPACE > TEMPS (HEINE et KUTEVA 2002) qu'ont suivie ses équivalents anglais (NICOLLE 1997 ; REVAZ 2009) et français (DE MULDER et VENDERHEYDEN 2008 ; VETTERS et LIÈRE 2009). Les résultats de cette recherche ont été présentés dans SIKORA 2013a<sup>17</sup>.

Un second axe, en collaboration avec B. Fagard et D. Stosic, s'est dessiné selon la dimension ESPACE > ABSTRAIT. À partir d'exemples en provenance de plusieurs langues, nous avons analysé les marqueurs déictiques à caractère spatial (*ici, là, là-bas* en français et leurs équivalents notamment dans des langues slaves) pour vérifier s'ils évoluent vers des emplois non spatiaux. Il est tout particulièrement intéressant d'observer comment ces emplois se développent selon le nombre de distinctions (proximal, distal ou plus) codées dans un système linguistique. Les résultats de notre collaboration ont été exposés dans la présentation *From Space to Abstraction. A corpus study of Slavic deictic adverbs* dans le cadre de l'un des

---

16. Narodowy Korpus Języka Polskiego (Corpus national du polonais), [www.nkjp.pl](http://www.nkjp.pl)

17. Je suis profondément reconnaissante à l'aide de Walter De Mulder, qui m'a permis d'orienter ces recherches.

ateliers de la Conférence AFLiCo IV qui s'est tenue à Lyon en mai 2011.

Les travaux réalisés dans le cadre du projet *Espace et grammaticalisation*, les échanges auxquels ils ont donné lieu, se sont révélés particulièrement stimulants pour mes recherches ultérieures, notamment SIKORA (2016e). Ils m'ont permis en effet d'élargir mes perspectives en sémantique lexicale vers une dimension variationnelle, notamment pour ce qui est du lien entre le sens d'un lexème et le sens grammatical qu'il est susceptible de produire.

### 1.3 Sémantique lexicale et texte littéraire

Des recherches menées en collaboration avec des collègues spécialistes de littérature offrent une illustration de ce que j'entends par *linguistique applicable* évoquée dans la sous-section 1.1.4 et de l'attitude que DUCROT (1999, p. 106) qualifia de *coopérative* : l'interprétation d'un texte littéraire « exige toujours que l'on mette en œuvre des connaissances que l'on possède indépendamment de l'objet à interpréter, et qu'on les applique à cet objet ». Le texte d'un roman, le discours qui en constitue la matière première est un terrain d'application difficile, mais particulièrement stimulant pour des analyses linguistiques.

Le projet *L'espace dans le roman contemporain français* est né des échanges avec C. Haman, spécialiste du roman contemporain français, dans le Département Arts et Lettres de l'Université du Littoral Côte d'Opale dont je fais également partie. Son objectif était de réunir des linguistes et des spécialistes de littérature contemporaine autour des questions de l'espace et de sa représentation dans des univers romanesques.

Dans un roman, comme dans tout autre genre discursif, l'espace est construit à l'aide d'outils, de ressources lexicales et grammaticales qu'une langue met à disposition de ses utilisateurs. Une phrase ou une séquence discursive est destinée à évoquer chez le destinataire une représentation, provoquer un type d'expérience complexe, en l'occurrence liée à l'espace. Une telle représentation n'est pas indifférente à la perception du texte littéraire. Pour un linguiste, il est intéressant de s'y pencher pour analyser les moyens sur lesquels repose la représentation littéraire de l'espace.

L'étude linguistique des *Âmes grises* de Ph. Claudel réalisée dans le cadre de

ce projet a permis de montrer comment, à différents niveaux d'articulation du texte, est construit l'espace restreint de l'univers romanesque, son organisation en endroits familiers resserrés et renfermés sur eux-mêmes. SIKORA (à paraître) expose les moyens lexicaux et syntaxiques, en discutant leur rôle dans la création de l'espace déictique proximal construit par le narrateur. Il s'avère par ailleurs que le recours systématique à l'anaphore associative (KLEIBER 2001a) que pratique l'auteur-scripteur dans le discours de son narrateur permet d'intégrer le lecteur dans cet espace confiné.

Ce projet a donné lieu à un colloque international intitulé «L'espace dans le roman contemporain français : approches linguistiques et littéraires» les 11 et 12 octobre 2018 à Dunkerque<sup>18</sup>. Un volume publié par la suite offrira un état de l'art et des repères dans le domaine de représentation de l'espace dans le roman contemporain de langue française.

Le travail de F. Berquin sur la notion de DEMEURE m'a donné l'occasion de montrer l'apport que peut avoir la sémantique lexicale à une réflexion littéraire consacrée à une notion particulière. J'y ai ainsi proposé un examen général du champ sémantique de l'habitation en français, en me concentrant sur le vocable MAISON. Le nombre de ses occurrences en corpus indique qu'il occupe de loin une position centrale dans ce champ. L'étude de sa polysémie selon l'approche de la *Lexicologie Explicative et Combinatoire* (cf. la section 1.4 ci-dessous) est particulièrement intéressante dans une perspective comparée, lorsqu'il s'agit de vérifier comment le contenu lexicalisé dans ses différentes acceptions se répartit dans d'autres langues, par exemple entre HOME et HOUSE en anglais britannique.

## 1.4 Sémantique lexicale, lexicologie et ressources lexicales

Le projet *Ressources Lexicales Informatisées d'Envergure pour le Français (Relief)* fut développé au laboratoire ATILF CNRS (UMR 7118) dans les années 2011-2014 sous la direction scientifique d'Alain Polguère (Université de Lorraine & ATILF). Mon implication dans cette entreprise lexicologique et lexicographique avait com-

---

18. Voir également le site du colloque : [espacelitteraire.univ-littoral.fr](http://espacelitteraire.univ-littoral.fr)

mencé avant son lancement officiel. La description et la modélisation proposée dans ce cadre, qui est initialement celui de la *Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC)*, se sont montrés particulièrement stimulants pour mes recherches et projets personnels (SIKORA 2014 ; SIKORA 2016b ; SIKORA 2016d ; SIKORA 2016c ; SIKORA 2017 pour n'en citer que quelques uns). Les questions de phraséologie abordées dans le volet linguistique du projet ICal (cf. la sous-section 1.5.2 ci-dessous) sont apparues à l'issue des analyses menées sur les unités phraséologiques, tant pour ce qui est des éléments pris en compte que pour des développements ultérieurs. Le travail réalisé dans le cadre du projet *Relief* fut mené sur des quantités de données lexicales extensives, avec des analyses qui en partant du sens lexical, comprenaient également la morphologie, la syntaxe de surface et la syntaxe profonde.

De plus, les études et le travail d'encodage lexicographique constituent un encouragement constant pour tester la validité du cadre théorique et à le comparer avec des démarches descriptives adoptant des points de vue alternatifs non seulement sur le lexique, mais également sur le fonctionnement de la langue elle-même. Cette section présente ainsi ma participation au projet *RELIEF* et les prolongements que ces investigations et travaux trouvent dans mes recherches présentes et futures.

### 1.4.1 Présentation du *Réseau Lexical du Français*

Le projet *RELIEF* avait pour objectif premier de créer une base de données lexicales, *Réseau Lexical du Français* (désormais *RL-fr*) à large couverture. Bien qu'elle ne soit pas elle-même un dictionnaire à proprement parler, elle est destinée à terme à prendre le relais du *Trésor de la Langue Française*. La base des données, ses applications, ainsi que les réflexions théoriques et méthodologiques sur des questions particulières et des choix de modélisation ont été décrites dans de nombreuses publications : POLGUÈRE (2014), POLGUÈRE (2016b) et SIKORA (2017) pour ne citer que des travaux récents. Elle est disponible<sup>19</sup> en libre accès et téléchargeable en format xml<sup>20</sup>. Des outils de visualisation grand public sont en phase de tests<sup>21</sup>.

---

19. [lexical-systems.atilf.fr/spiderlex](http://lexical-systems.atilf.fr/spiderlex)

20. <https://lexical-systems.atilf.fr/telechargements>

21. La Figure 1.1 ci-dessous est un exemple de visualisation de données lexicales sous forme d'un graphe.



Bien plus qu'une ressource dictionnaire, le *RL-fr* constitue une implémentation d'un modèle relationnel du lexique. Plus de 28 000 entrées ont été élaborées à ce jour<sup>22</sup>. Outre des entrées lexémiques, la nomenclature de la base inclut également des unités phraséologiques, notamment des locutions (TÊTE DE LINOTTE)<sup>23</sup>, des clichés linguistiques (FUMER TUE), des pragmatèmes (BIEN À VOUS), des collocations (INSTRUMENT DE MUSIQUE) ou des constructions (À [Y] PRÈS).

Pendant la phase préparatoire du projet, dès 2010, j'ai mis en place une première nomenclature de la ressource. Constituée de 3734 vocables, cette nomenclature dite *d'amorçage* constituait un «noyau dur» destiné à s'accroître rapidement par implémentation de liens lexicaux d'abord paradigmatiques, puis syntagmatiques. Les processus de la mise en place et de la croissance ont été expliqués dans POLGUÈRE et SIKORA (2013).

À partir de ces données extensives, j'ai développé mes propres centres d'intérêt, en me focalisant sur l'exploitation des informations déjà encodées dans l'enseignement et, plus largement, sur des problèmes d'épistémologie en didactique du lexique. Il s'agit en effet d'identifier les entités à enseigner, de conceptualiser leurs propriétés de manière à disposer d'un modèle utile pour l'enseignement. Dans ce dernier champ d'investigations, les problèmes liés aux unités phraséologiques occupent une place importante (cf. le projet ICal, sous-section 1.5.2 ci-dessous).

#### 1.4.2 Cadre théorique et modélisation de connaissances lexicales

Développer une ressource dictionnaire de grande envergure en réalisant un travail d'équipe exige le respect de méthodes, raisonnements et procédures établies, afin d'assurer la cohérence des résultats. Le projet *RELIEF* a été conçu dans le cadre théorique de la *Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC)*<sup>24</sup>. Or, tout en étant orientée vers l'activité lexicographique, cette approche du lexique s'inscrit elle-même dans une théorie plus vaste de la langue et de son fonctionnement : la *Théorie Sens-Texte (TST)* développée dans une perspective néostructuraliste par

---

22. Selon l'état d'avancement des travaux en mars 2019.

23. Notons que dans le nombre global d'entrées, les locutions toute nature confondue constituent plus de 3000 d'articles.

24. Cf. MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE (1995).

I. A. Mel'čuk<sup>25</sup>. Dans le chapitre 3, il en sera question plus en détail, notamment pour des comparaisons possibles avec des conceptions du lexique issues de la tradition générative. Le présent exposé met en avant les éléments qui caractérisent le travail linguistique réalisé dans le cadre du projet en rapport avec les centres d'intérêt et les développements auxquels celui-ci a donné lieu dans mes recherches ultérieures.

La *LEC* hérite de deux idées principales de F. de Saussure : premièrement, celle de l'autonomie de la langue en tant que système et de ses modules, dont chacun peut être isolé et appréhendé en tant qu'objet d'étude et de description. Deuxièmement, la conception saussurienne du signe linguistique, appliquée notamment aux unités du lexique, occupe une position centrale, avec non pas deux, mais trois facettes : outre le signifiant et le signifié, le signe linguistique se caractérise également par sa combinatoire lexicale.

La *TST* est une théorie qui a pour ambition d'expliquer la synthèse du message linguistique, et non pas son interprétation qui, selon MEL'ČUK (1997), relève plutôt de la psychologie. Elle adopte par conséquent une perspective lexicaliste, en ce qu'elle accorde au lexique une place centrale dans les préoccupations de linguiste. C'est parce que selon cette perspective, en produisant du discours, le locuteur va du sens à exprimer vers l'énoncé produit selon des règles grammaticales : pour produire du discours, il faut choisir les unités lexicales à employer. L'encodage syntaxique se fera en fonction de la structure sémantique qui caractérise l'unité lexicale, par exemple pour ce qui est de l'expression des arguments sémantiques. Les règles de grammaire s'appliqueront selon les propriétés des lexèmes choisis. Le point de départ pour la description linguistique se trouve ainsi dans le lexique et dans ses éléments constitutifs, à savoir les unités lexicales.

### 1.4.3 Analyse sémantique et description linguistique

Le *RL-fr* appartient à la famille de modèles relationnels du lexique appelé *système lexical* dans POLGUÈRE (2014) et présenté par l'auteur comme une structure non-ontologique, contrairement à une ressource telle que *WordNet*, qui outre la synonymie, accorde une attention particulière aux liens d'inclusion catégorielle.

---

25. Pour un exposé, voir par exemple MEL'ČUK (1997).

Un système lexical conceptualise le lexique sous forme d'un immense réseau, un graphe au sens mathématique du terme, dont les nœuds sont les unités lexicales, alors que les arcs représentent différents types de liens entre elles. La figure 1.1 ci-dessous montre le sous-réseau que forme le vocable MAISON. On y voit ses six acceptions copolysèmes, c'est-à-dire appartenant à une même structure polysémique, dont chacune est une unité lexicale à part entière, un lexème, et en tant que nœud de système lexical, possède son propre réseau de connexions.

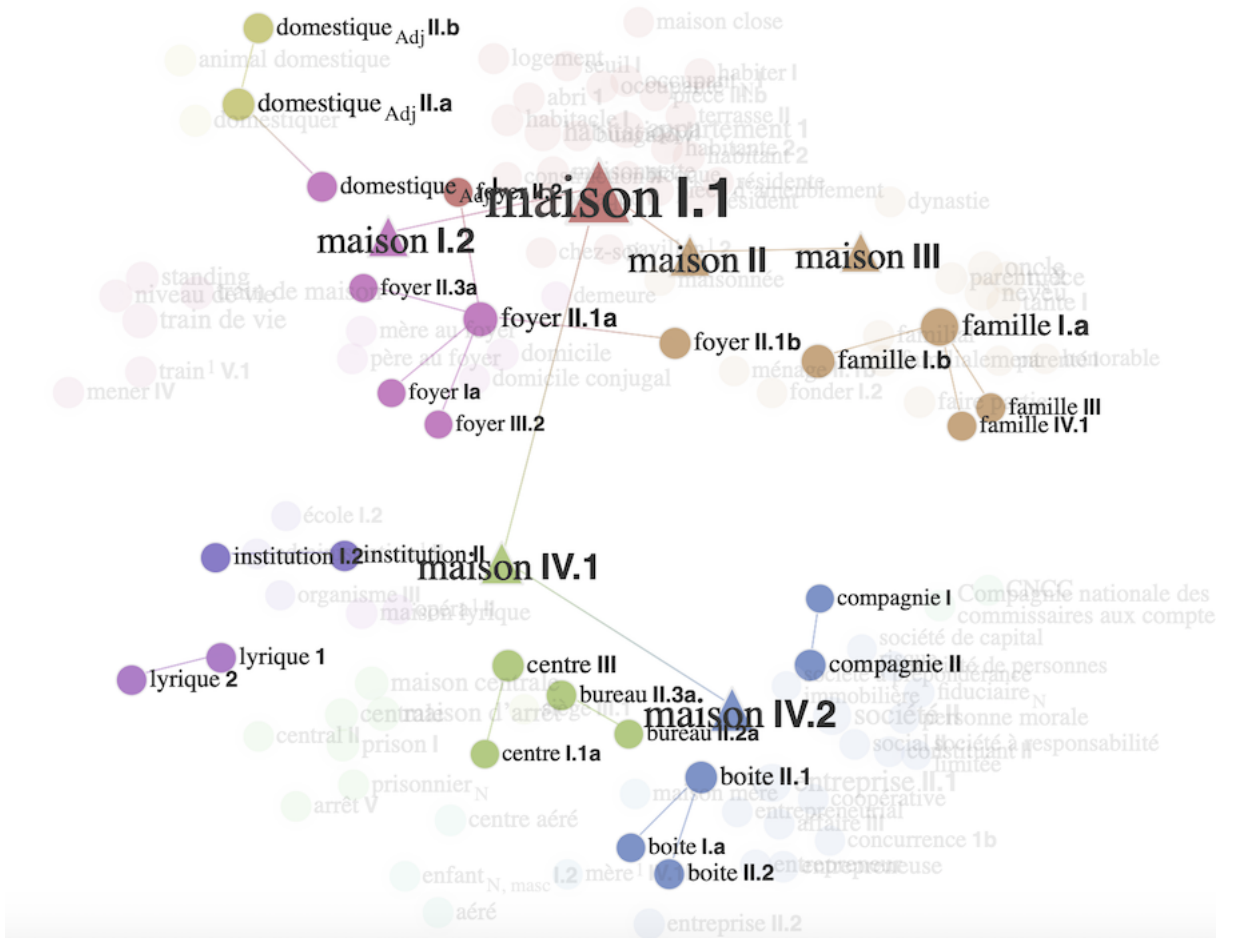


FIGURE 1.1: Sous-réseau lexical de MAISON.

Si la *TST* et la *LEC* en tant que sa branche lexicale peuvent susciter des débats, la figure 1.1 permet de comprendre l'importance d'un cadre théorique et méthodologique.

logique à respecter strictement dans l'implémentation d'un système lexical<sup>26</sup>. Tout en analysant une lexie particulière, il est essentiel d'encoder les informations sur ses propriétés (grammaticales, flexionnelles, connexions paradigmatiques et syntagmatiques) de manière à assurer la cohérence de la structure globale du graphe.

La figure 1.2 (p. 22) montre le réseau de liens lexicaux (à gauche) du nœud MAISON I.1 et l'organisation des informations qu'il contient (à droite). Il y est spécifiée la partie du discours de surface (ou la nature) de la lexie, ainsi que les emplois qu'elle autorise, autrement dit la partie du discours majeure dont elle relève<sup>27</sup>. Pour un lexème tel que MAISON I.1, les deux sont identiques, mais dans certains cas, le comportement syntaxique d'une lexie n'est pas celui de sa partie du discours de surface. Il en est ainsi notamment pour certaines locutions : MAIN DANS LA MAIN est bien un syntagme nominal avec un fonctionnement adverbial et adjectival.

L'onglet Morphologie contient les caractéristiques flexionnelles : tout comme la nature de la lexie, elles sont associées à chaque nœud (*ipse eo* à chaque acception), et non pas au vocable. Dans un cas comme celui de MAISON, elles sont relativement homogènes, mais il arrive – notamment pour certains verbes – que les paradigmes diffèrent. C'est le cas de MONTER I.1a (*monter au premier étage*) et MONTER III.1 (*monter la valise dans la chambre*). Comme le montre la figure 1.2 dans le volet droit, les cibles des liens paradigmatiques et syntagmatiques que la lexie vedette entretient avec tout un réseau d'unités lexicales sont systématiquement fournies, souvent avec des précisions sur le régime de leurs constructions syntaxiques.

Les informations sur les relations sémantiques et syntaxiques qu'une lexie entretient avec d'autres unités du lexique sont déjà une caractérisation relativement riche et certainement utile tant pour les utilisateurs humains (linguistes ou non) que pour un traitement informatique. Ces liens de combinatoire sont illustrés dans la zone d'exemples par des citations extraites de plusieurs corpus.

Peu de définitions ont été encodées à ce jour, mais une réflexion sur la place, le

---

26. En dehors du *RF-fr*, les travaux développés dans le cadre du projet *RELIEF* ont permis de développer un réseau d'anglais, de russe, ainsi que des échantillons pour l'espagnol, le coréen et l'arabe.

27. En syntaxe de dépendance, conformément à la tradition qui remonte à TESNIÈRE (1959), on distingue cinq parties du discours majeures (profondes), selon le type de relation de dépendance qui relie la lexie avec son gouverneur syntaxique.

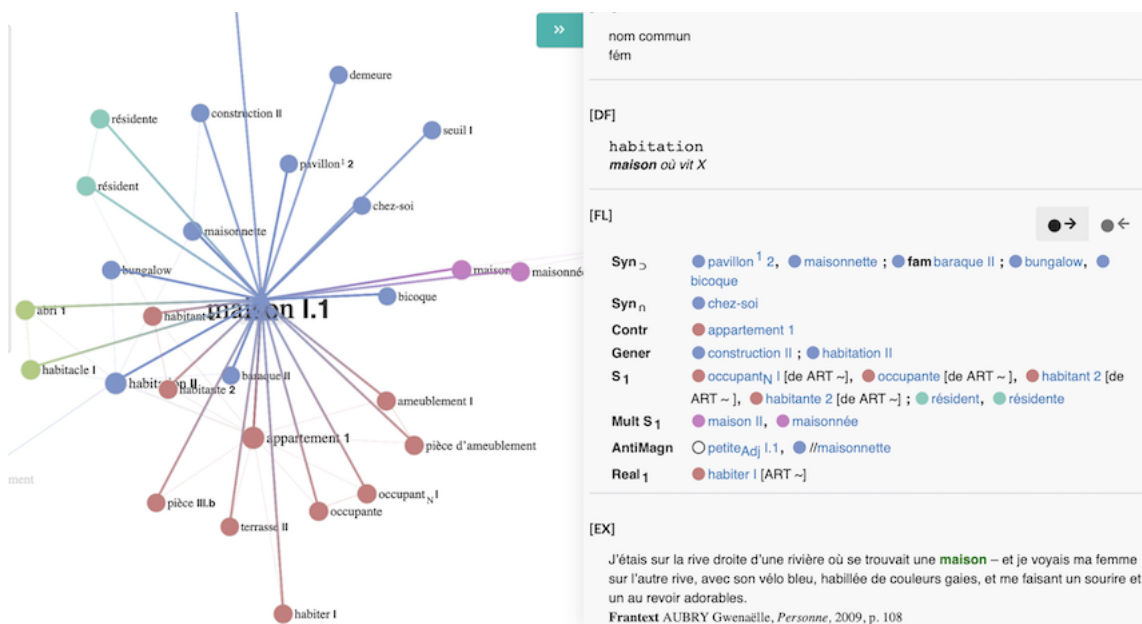


FIGURE 1.2: Informations lexicales dans un nœud du *RL-fr* : exemple de MAISON I.1.

rôle de la paraphrase définitoire et la forme qu'elle doit prendre dans une structure de données complexe et multidimensionnelle nous a conduits, en collaboration avec Alain Polguère, à réunir des sémanticiens et des lexicologues travaillant dans des perspectives différentes dans un projet éditorial de numéro spécial de *Cahiers de Lexicologie*<sup>28</sup> consacré à la définition justement.

L'état de développement du *RL-fr*, ainsi que les multiples possibilités qu'il offre, sont discutés dans SIKORA (2017).

#### 1.4.4 Implémentation d'un modèle lexical : bilan et ouvertures

Les travaux effectués dans le cadre de ce projet m'ont conduite à m'intéresser à des questions épistémologiques liées au lexique, à ses éléments constitutifs et à leur représentation. Concevoir le lexique en tant que réseau d'unités interconnectées conduit inévitablement à s'interroger sur la nature des objets et des liens, ainsi que sur les propriétés de ces deux types d'entités. En sémantique, comme en syntaxe,

28. POLGUÈRE et SIKORA 2016.

que le protocole du travail exige de prendre en compte, il est important d'avoir une nette conscience qu'on manie des objets différents : il est évident que le sens lexical et une définition ne sont pas des entités du même type. La réflexion épistémologique importe également, lorsque l'on envisage le travail linguistique dans ses dimensions applicatives. Les développements pédagogiques que j'ai proposés pour la didactique des langues (cf. section 1.5 ci-dessous) reposent sur ces distinctions.

Il est important, en sciences humaines comme ailleurs, de se situer dans un cadre général, dont on conçoit clairement les tenants et les aboutissants. *Se situer* ne signifie pourtant ni *adhérer*, ni *épouser*. En effet, il est possible d'envisager une même réalité, en l'occurrence des faits de langue, selon des perspectives différentes, en fonction des objectifs à atteindre. Il est possible de suivre la *TST*, qui propose une grille d'analyse linguistique pour un encodage allant du sens vers les énoncés produits, là où d'autres approches optent pour une optique interprétative, partant de formes syntaxiques, vers leurs contenus lexicaux et les effets de sens en contexte. Les questions de recherche et les réponses qu'on y apporte s'inscrivent dans une approche particulière.

On peut difficilement citer une théorie dont le pouvoir explicatif s'applique à tous les faits de langue sans exception. En général, nombre d'entre eux se montrent récalcitrants, fuyants, malgré l'adéquation descriptive dont une approche peut faire preuve par ailleurs. Ainsi, la description lexicographique développée par la *LEC* n'accorde pas d'intérêt aux caractéristiques aspectuelles liées aux types de procès, notamment à la structure situationnelle telle qu'elle est codée dans le sens des lexies prédicatives. Or, celle-ci n'est pas indifférente pour la sélection des arguments en position de sujet et de compléments. C'est dire qu'une approche pertinente pour un type de problèmes et questionnements linguistiques peut très bien ne pas l'être pour d'autres.

Tout en reconnaissant les limites d'une perspective théorique, le travail sur le *RL-fr* m'a sensibilisée à la cohérence du regard dans le travail linguistique, à plus forte raison, lorsqu'il s'agit d'analyses comparées sur des données en provenance de plusieurs langues. Certains de mes travaux témoignent en effet de ce qu'on pourrait qualifier de *relativisme méthodologique* et qui procède d'une certaine méfiance à l'égard d'une adhésion trop exclusive à une seule option. Contrairement à la cohérence d'approche, une exclusivité théorique peut hypothéquer lourdement

l'analyse. Le langage, la langue et le discours étant des entités d'une extrême complexité, conjuguant des phénomènes physiologiques et psychologiques liés au locuteur, des caractéristiques variationnelles tant en synchronie qu'en diachronie, réagissant aux contraintes imposées par les situations d'énonciation se laissent difficilement prendre en charge par une seule théorie englobant tous ces aspects.

Ce que je qualifie de *relativisme méthodologique* consiste à choisir des outils appropriés pour la problématique traitée pour respecter par la suite la cohérence de la perspective adoptée. Cette démarche peut être illustrée par deux études : SIKORA (2016d) et SIKORA (2016b). La première applique de manière strictement parallèle la procédure d'analyse sémantique et lexicale issue de la *LEC* à NATION en français et à NARÓD en polonais pour cerner les similarités et les différences de sens et de fonctionnement linguistique de ses deux lexies. SIKORA (2016b), consacrée à la polysémie aspectuelle dans le lexique verbal français, part au contraire des données et de la modélisation de la polysémie dans le *RL-fr*. Néanmoins, les données lexicales du *RL-fr* ne contiennent aucune information relative à l'aspect des prédicats, ce qui oblige à compléter l'analyse de la polysémie selon les paramètres aspectuels, en s'appuyant sur une autre tradition linguistique, par exemple celle qui remonte à VENDLER (1967) et qui s'attache à établir des types de procès.

## 1.5 Lexique, didactique et phraséodidactique

Si le développement du *RL-fr* repose avant tout sur un travail d'analyses sémantiques et syntaxiques réalisé dans le cadre d'une théorie linguistique, mon expérience d'enseignante y a été mise à contribution dès la phase initiale, avec l'identification de la nomenclature d'amorçage. Elle a été définie (2010-2011) dans une perspective pédagogique d'enseignement de langues pour recouvrir, en français, ce que (MCCARTHY 1999) qualifie de *vocabulaire de base* : un «noyau dur» du lexique au potentiel communicatif le plus fort. Toute une série d'études menées indépendamment autant dans le contexte de L1 (PICOCHÉ 1995 ; LE FRANÇOIS, TREMBLAY et LOMBARD 2011) que dans celui de L2 (voir par exemple NATION 1982, LAUFER 1996, MCCARTHY 1999, MILTON 2009, ADOLPHS et SCHMITT 2003, PICOCHÉ 2007) permettent d'évaluer la quantité de vocabulaire indispensable pour une communication quotidienne. Les chiffres varient entre 2000 mots à l'oral, 3000

à 4500 mots en compréhension écrite. Ces évaluations ont dû être recalculées en fonction de l'unité de base retenue pour le calcul, car le terme *mot* est parfois utilisé pour couvrir une unité polysémique. Il s'agit alors, dans la terminologie de la *LEC*, d'un *vocabulaire*, dont chaque acception constitue une unité lexicale. La prise en compte ou non de la polysémie amène parfois des différences notables dans les résultats<sup>29</sup>. D'autres travaux adoptent la notion de *famille de mots* (cf. NATION 1982), qui inclut non seulement les sens copolysèmes, mais également leurs dérivés morphologiques<sup>30</sup>. Ces différences quantitatives constatées dans les travaux didactiques sont révélatrices d'un problème épistémologique beaucoup plus vaste. Elles montrent à quel point il est important de s'interroger sur les notions de base en enseignement de langues, à commencer par celle de *mot*. L'identification de sa nature compte non seulement pour le vocabulaire à apprendre, mais dans la pratique de classe, pour les objets sur lesquels porte l'activité pédagogique.

### 1.5.1 Lexique et enseignement de langue seconde

Il existe plusieurs modèles linguistiques applicables à l'enseignement, mais dans la plupart des cas, les possibilités qu'ils offrent ne sont pas manifestes. Développée au sein d'une théorie linguistique, une modélisation peut parfois décourager les utilisateurs par ses aspects formels, qui la rendent difficilement accessible à un public non-initié. Cependant, une représentation formelle n'est pas un objectif en soi, elle repose sur des distinctions et des conceptualisations qui permettent de repérer les types d'entités qui doivent y figurer. Ce sont elles, et non pas les formalismes les représentant qui doivent être maîtrisées.

En réfléchissant aux applications didactiques possibles, il est indispensable de commencer par une «traduction» épistémologique. L'objectif de ce volet de mes travaux, poursuivis depuis SIKORA (2014) est d'exploiter la structure de graphe que forme un modèle relationnel du lexique de type système lexical.

Sans nécessairement devenir partisan inconditionnel de la *TST*, adopter un modèle qui en est issu conduit à accepter un certain nombre de positions sur la langue et sur son module lexical. Pourquoi choisir un modèle néostructuraliste,

---

29. Notons que PICOCHÉ et ROLLAND (2012) parviennent à un chiffre de 7500 mots usuels.

30. Pour une discussion, voir SIKORA (2014).



alors que la linguistique et, plus largement, les sciences cognitives ont montré que la langue est loin d'être un système autonome ?

Pour le justifier, il faut rappeler que, comme le souligne AITCHISON (2003), un modèle n'est pas une copie conforme de l'entité qu'il représente. Un modèle de système solaire n'est pas le système solaire en miniature. De même, un graphe de type système lexical n'est pas le lexique d'une langue. D'une part, il repose sur un ensemble d'hypothèses, de l'autre, il a un caractère fonctionnel avant tout : il permet de comprendre comment ses éléments interagissent en assurant la bonne marche de l'ensemble. En conceptualisant le lexique sous forme d'un réseau, on en admet une certaine organisation, reposant sur une multitude de liens de nature diverse entre les unités lexicales, et une grammaire dont l'enseignement doit se concevoir à partir des unités significatives. En résumé, on choisit une modélisation, *ipse eo* une certaine façon de conceptualiser l'objet de l'enseignement, en raison de sa puissance descriptive d'une part, et de son adéquation par rapport aux objectifs que l'on se pose.

Or, dans un cursus de L2, l'apprenant est bien la figure centrale de l'apprentissage et, par conséquent, de l'enseignement. Lorsqu'il entreprend d'apprendre une L2, celle-ci se présente comme une entité structurée fonctionnant, certes, dans un contexte social et culturel, mais surtout dans un système de règles propres qui détermine l'organisation de ses unités constitutives : lexies, constructions, éléments grammaticaux, etc. Dans sa découverte de L2, l'apprenant s'approprie d'abord un vocabulaire et des règles simples pour s'orienter progressivement vers des contenus plus complexes. Cette démarche plaide, me semble-t-il, en faveur d'un modèle structuraliste, qui appréhende la langue comme un système organisé ; une conceptualisation modulaire, isolable de ses usages particuliers facilite l'organisation de l'enseignement et, à terme, de l'apprentissage. Il ne s'agit certes pas de l'enseigner de manière décontextualisée, ce qui aurait d'ailleurs peu de chances de succès. Une langue se manifeste nécessairement dans le discours et on ne peut l'apprendre autrement que par lui. Il s'agit néanmoins de faire clairement la part des choses, en distinguant ce qui relève du code-système, des traces du social et du culturel qui y sont exprimées et de ce qui appartient aux processus acquisitionnels d'un individu, etc. Mes travaux destinés à proposer une épistémologie linguistique pour la didactique des langues se focalisent sur les thèmes suivants :

**Exploitation des analogies structurelles de réseaux.** Le lexique d'une langue est incomparablement plus vaste que le vocabulaire d'un locuteur, même natif<sup>31</sup>. Néanmoins, les analyses effectuées sur des graphes lexicaux par SIGMAN et CECCHI (1999), GAUME (2004) et OLLINGER (2014) d'une part et de l'autre, les études consacrées au lexique mental d'un locuteur L1 (AITCHISON 2003) et au vocabulaire d'apprenants de L2 font état d'analogies structurelles étonnantes. En effet, dans les trois cas, une organisation en graphe de type *petits mondes* a été mise en évidence. La question qui se pose dès lors est celle des exploitations pédagogiques possibles de ces analogies structurelles pour un apprentissage plus efficace.

**Unités de base en lexique et en didactique.** Une fois qu'on a conceptualisé l'unité lexicale, lexème ou phraséologisme, dans sa triple dimension à la fois formelle, sémantique et combinatoire, on dispose d'outils permettant de réfléchir aux articulations entre les enseignements lexicaux et grammaticaux<sup>32</sup>. Le défi consiste alors à les mettre en relation et à les rendre utilisables en didactique, compatibles avec les concepts élaborés au sein de cette discipline, notamment pour ce qui est de différents types de compétences (orale, écrite, réceptive, productive, communicative, culturelle, etc.). Le lien entre l'unité lexicale en tant qu'objet d'enseignement et les stratégies visées dans l'apprentissage de vocabulaire souvent discuté dans mes travaux est un exemple d'articulation entre les deux domaines.

**Métadiscours pour classe de langue.** Dans la section 1.1, une ligne de démarcation disciplinaire entre la linguistique et la didactique a été évoquée. Il n'en est pas moins que la langue, bien qu'abordée sous un angle différent, reste au centre des préoccupations de ces deux disciplines. Adopter une perspective théorique particulière sur l'objet enseigné implique en général de manier un ensemble de concepts

---

31. Selon l'estimation de I. Mel'čuk (communication personnelle), le lexique d'une langue compte entre 500 000 et un million d'unités lexicales, selon qu'on y inclut les unités phraséologiques. Le vocabulaire d'un individu s'enrichit tout au long de sa vie, mais aucun locuteur ne maîtrise l'ensemble du lexique de sa langue. D'après des études menées auprès d'un public étudiant, les connaissances réceptives d'un titulaire de licence peuvent aller jusqu'à environ 50 000 mots (cf. AITCHISON 2003).

32. Dans le chapitre 7 (section 7.2), j'explique pourquoi il est utile d'adopter une conception élargie de la troisième facette, allant au-delà de la stricte combinatoire lexicale pour y intégrer également les caractéristiques grammaticales.

et, par conséquent, de termes. Ils fournissent en même temps une grille d'analyse pour les faits de langue, tant pour l'enseignant que pour l'étudiant. Or, même si un cours de L2 n'est certainement pas une introduction à la linguistique, on pourrait difficilement faire économie d'une réflexion guidée, poursuivie en autonomie, sur les données linguistiques que l'apprenant doit traiter pour se les approprier. Selon BIALYSTOK (1991), la compétence linguistique ne peut se développer sans une capacité d'analyse (*linguistic knowledge analysis*) que l'apprenant applique à ses propres connaissances et savoirs sur la langue. C'est cette aptitude à prendre en compte les données langagières, qui lui permet d'améliorer sa L2.

On comprend dès lors pourquoi il est à ce point important d'intégrer dans un cursus de L2 des outils indispensables pour mener des réflexions métalinguistiques à partir des données que l'apprenant rencontre dans le discours. La question est de savoir néanmoins s'il est nécessaire de recourir à une terminologie (éventuellement simplifiée) ou bien si des activités visant des aspects particuliers de connaissances sont à préférer. C'est dans ce contexte que SIKORA (2016a) pose et discute le problème d'explication de sens lexical par des étudiants d'un niveau de compétences peu avancé (A2) sous forme de définitions.

### 1.5.2 Lexique et phraséodidactique : le projet ICal

Le projet de recherche *Images culturelles dans l'apprentissage des langues : enjeux didactiques et linguistiques* (ICal) développé de 2018 à 2020 à l'Université du Littoral Côte d'Opale avec É. Perrichon<sup>33</sup> réunit justement des linguistes et des didacticiens autour d'une question commune. Ce programme est un forum interdisciplinaire pour une réflexion sur l'image culturelle dans l'enseignement d'une L2, avec à la clé des propositions pédagogiques à appliquer dans un contexte plurilingue.

Dans son volet linguistique, ICal se focalise sur les locutions dans l'apprentissage du vocabulaire d'une L2, en l'occurrence le français. Considérées comme idiosyncrasiques, les locutions sont en effet particulièrement difficiles à maîtriser même pour les apprenants de niveaux avancés. Outre les difficultés que l'apprenant

---

33. Université du Littoral Côte d'Opale & Unité de Recherches *Histoire, Langues, Littératures, Interculturel* (UR HLLI).

rencontre couramment dans l'apprentissage du vocabulaire lexémique (cf. LAUFER 1990), les locutions – omniprésentes dans le discours quelle que soit la situation de communication – sont souvent chargées de contenus culturels (connotations, images, symboles, charge affective) que l'apprenant doit identifier, comprendre et mettre en relation avec le sens exprimé. Ainsi JOUER CARTES SUR TABLE signifie 'se comporter d'une manière franche et ouverte', mais ce sens est enrichi par une image que les interlocuteurs retrouvent conjointement à partir de leurs connaissances du monde, en particulier celle de l'activité sociale de jeu de cartes et des interactions qu'elle produit entre les joueurs.

L'objectif poursuivi est de proposer une description linguistique cohérente et exhaustive des locutions, qui permettra ensuite de développer des applications pédagogiques pour la classe de langue. Les activités et exercices élaborés dans la continuation des recherches théoriques et expérimentales devraient aider les apprenants à maîtriser ces unités phraséologiques porteuses d'images dans leurs dimensions lexicale, grammaticale et culturelle.

Cependant, avant de formuler des propositions didactiques, les lexies locutionnelles constituent un véritable défi pour les sémanticiens. En effet, comment analyser leur sémantisme souvent complexe, qui va au-delà du sens dénotatif? Des éléments étymologiques et culturels y sont souvent très fortement intégrés, même si les locuteurs natifs n'en sont pas toujours conscients (SIKORA 2018a). Certains auteurs (BOERS 2001, BOERS, DEMECHELEER et EYCKMANS 2004, BOERS, EYCKMANS et STRENGERS 2007) proposent aux apprenants une stratégie d'apprentissage appelée *élaboration étymologique*, forme d'*élaboration sémantique*, qui contribuerait à la mémorisation des expressions imagées.

Cette stratégie repose sur l'hypothèse de *double codage* (cf. CLARK et PAIVIO 1991, *dual coding theory*), selon laquelle la présence d'une image mentale favorise la mémorisation de la forme lexicale qui lui est associée. Dans le cas des expressions imagées telles que des locutions, les images véhiculées ne sont pas seulement un facteur mnémonique. Elles relèvent de leur sémantisme et de ce fait, participent au contenu informationnel du message.

On comprend ainsi les enjeux didactiques liés à l'enseignement de ces unités phraséologiques. Cependant, avant de proposer des démarches, il est indispensable de construire des modes de description sémantique cohérents. Ainsi, l'objectif des

travaux réalisés lors de la première étape du projet ICal, notamment dans sa partie linguistique, est de comprendre la nature de ces images et d'en proposer une description, voire – en cas de régularités – une modélisation en vue d'exploitations pédagogiques.

## **1.6 Perspectives de recherche**

Les grandes lignes exposées dans ce chapitre, ainsi que les questions précises traitées dans les études mentionnées se sont construites sur le fond d'une réflexion plus vaste sur le sens et les modes possibles, voire alternatifs, de son analyse et de sa description. Étudier des faits de langue de manière ponctuelle contribue néanmoins à poser des questions plus générales. L'une d'entre elles est de savoir ce qu'est le sens : comment le définir de manière à ce que la définition recouvre différents contenus lexicaux (dénotationnels, imagés) et grammaticaux ?

## Chapitre 2

### À la recherche du sens

‘Would you—be good enough’ Alice pointed out after running a little further, ‘to stop a minute—just to get—one’s breath again?’ ‘I’m good enough’, the King said, ‘only I’m not strong enough. You see, a minute goes by so fearfully quick. You may as well try to stop a Bandersnatch!’

---

Lewis Carroll, *Through the Looking-Glass*

Personne ne sait exactement qui est Bandersnatch. On ignore à quoi il ressemble, même si cela n’a jamais empêché des dessinateurs d’en broser des portraits aussi différents que ceux dans les figures 2.1 (p. 32) ci-dessous. L’on sait pertinemment qu’il est extraordinairement rapide et fuyant. On en déduit qu’il peut apparaître successivement à des endroits divers et variés, plus ou moins éloignés les uns des autres.

La sémantique linguistique étudie, décrit et propose des représentations très différentes du sens, allant de schémas conceptuels très généraux aux définitions qui en détaillent les composantes. Tout comme Bandersnatch, le sens peut donc être représenté. Il se manifeste un peu partout dans la langue, associé aux items lexicaux, aux morphèmes grammaticaux, aux constructions. De nature dynamique, il est modifiable sur le plan discursif par l’interaction d’éléments lexicaux, de dispositifs grammaticaux et de facteurs pragmatiques.

Il est nettement plus délicat de dire ce qu’est le sens. Dans une métaphore d’un tout autre registre, JACKENDOFF (2002, p. 267) le qualifie de «‘holy grail’



FIGURE 2.1: À gauche : Bandersnatch (derrière l’oiseau Jubjub) par Peter Newell dans *Through the Looking-Glass*, 1872 ; à droite : par Anna Richards Brewster dans *The New Alice in the Old Wonderland*, 1895 (source : en.wikipedia.org).

not only of linguistics, but also of philosophy, psychology, and neuroscience. . . ». Les recherches que j’ai menées ont toutes été consacrées à l’analyse de ses facettes en langue(s) et de ses manifestations dans le discours. Dans SIKORA (2007), je me suis intéressée aux verbes de manière de déplacement polonais dans une perspective plutôt cognitive : le caractère directionnel ou non d’un sens verbal apparaît en effet comme l’un des facteurs déterminant pour la structure interne de la situation désignée, notamment sur le plan aspectuel. Il peut de ce fait être représenté sous forme d’un schéma, comme ceux proposés entre autres par CROFT (2012). L’étude comparée et contrastive consacrée à NARÓD en polonais et NATION en français SIKORA (2016a) a été menée, au contraire, dans une approche néostructuraliste se situant dans la lignée de MEL’ČUK, CLAS et POLGUÈRE (1995), appliquée et réanalysée tout au long du travail de développement du *Réseau Lexical du Français* (cf. LUX-POGODALLA et POLGUÈRE 2011 ; POLGUÈRE 2014 ; POLGUÈRE 2016a ; SIKORA 2017). Il ne semble donc pas contradictoire d’étudier le sens selon des perspectives différentes, à condition néanmoins de préserver la cohérence méthodologique du projet.

Un regard rétrospectif et un retour critique sur ses propres recherches d'un travail de synthèse ne permettra sans doute pas d'arrêter une définition satisfaisante ne serait-ce que du sens lexical, qui a pourtant toujours été au centre de mes préoccupations scientifiques. Le cadre n'en est pas moins propice pour poser un certain nombre de questions et expliciter des points admis souvent implicitement plutôt que discutés.

Ce chapitre a un double objectif. Tout d'abord, il s'agit de s'interroger où nous, sémanticiens, en sommes dans nos tentatives d'arrêter Bandersnatch : que savons-nous de la nature du sens, et conséquemment, pouvons-nous en adopter une définition viable ? C'est avec cette question à l'esprit que j'aborderai ensuite l'idée si largement adoptée (notamment depuis le développement des linguistiques cognitives) qu'on en oublie souvent le statut d'hypothèse : celle selon laquelle le sens et le concept ne seraient qu'un.

## 2.1 Définir le sens ?

Dans une réflexion sur la nature du sens linguistique, une précaution s'impose : il faut en effet garder à l'esprit que toute définition qui en a été proposée, l'a toujours été à l'intérieur d'une approche théorique particulière. Cela signifie qu'elle devait d'office s'appuyer sur un ensemble de prémisses propres à la théorie en question et s'inscrire ensuite dans un système notionnel cohérent. Retracer une histoire de telles recherches n'est pas l'objectif de ce chapitre. Il s'agit simplement d'exposer des éléments en rapport direct avec mes propres investigations et signaler l'importance qu'ils ont eue pour leur orientation. Une attention particulière y sera donc accordée d'une part, à la tradition logico-philosophique et aux distinctions qu'elle propose. D'autre part, il sera question des approches élaborées au sein du courant cognitif, souvent porté à identifier sens et concept.

### 2.1.1 Sens et référence

C'est la logique philosophique qui a donné lieu aux travaux les plus marquants, et les plus discutés en sémantique contemporaine. L'intérêt qui y est porté à la



notion de *sens* ne saurait étonner. Dans une tradition qui remonte à Aristote<sup>1</sup>, la philosophie repose sur trois piliers : la métaphysique, la logique et la grammaire. Si la première est la science de ce qui existe (voire de ce qui n'existe), la seconde sert à construire des raisonnements valides à propos des objets du monde et des relations entre eux. La grammaire y apporte dès lors une contribution d'importance considérable. Son utilité est tout d'abord fonctionnelle : les règles qu'elle codifie sont indispensables pour formuler des phrases et les utiliser pour décrire le réel de manière adéquate. Ensuite, les investigations linguistiques qu'elle développe présentent un intérêt direct pour certaines études métaphysiques. La langue est ainsi explorée avec l'objectif d'y trouver des indications, parfois des arguments en faveur de telle ou telle position face à la réalité. Selon la façon dont il appréhende le rapport entre les formes linguistiques et leur sens d'une part et les entités du monde de l'autre, le philosophe sera amené à se prononcer du côté des essentialistes aristotéliens ou bien pour les conventionnalistes cratyliens. Autrement dit, il s'en trouvera engagé dans un débat sur l'organisation de notre monde et de tout ce qui le constitue, qui bien que long de 25 siècles, n'est pas clos de nos jours : les mots, expriment-ils la nature des choses ou bien relèvent-ils de pure convention ? Ainsi, à l'origine, l'intérêt pour le sens des formes linguistiques est lié au besoin de savoir si elles sont ou non une représentation de la nature (si elles ont une motivation naturelle et iconique, comme diraient les linguistes cognitivistes contemporains) ou bien si une convention en est la source<sup>2</sup>.

En dehors de ce débat particulier, d'autres questionnements philosophiques ont marqué les étapes dans la recherche sur le sens. Ainsi, la logique philosophique dont les préoccupations s'organisent autour des rapports entre les raisonnements et leur objet, c'est-à-dire la réalité, a toujours accordé une priorité au sens des phrases, plutôt qu'à celui des mots ou unités lexicales, selon la terminologie que j'ai adoptée. C'est à FREGE (1892–1971) que l'on doit la distinction entre le sens d'une expression linguistique et sa dénotation ou référence : le premier est le mode de donation du second. Chaque catégorie d'expressions se caractérise par un ensemble

---

1. Voir Aristote, *Métaphysique*, livres *Gamma* et *Zeta*, trad. M.-P. Duminil et A. Jaulin, Paris, Flammarion, 2008.

2. Les positions structuralistes adoptées par F. de Saussure, fondamentales pour tout un ensemble d'approches linguistiques, sont ainsi à considérer comme une prise de position dans un débat nettement plus ancien.

de dénotations possibles. Pour une proposition, c'est sa valeur de vérité : une proposition peut être vraie ou fausse. Un substantif dénote une catégorie d'entités, et un verbe – ce qui peut être prédiqué de ces entités : par exemple, DORMIR dénote tous les X pour lesquels la phrase *X dort* est vraie. Or, pour savoir si une phrase est vraie ou fausse, il convient de connaître l'état des choses dans le monde : savoir si l'individu X peut vraiment être dénoté par le substantif X (CHIEN, CHAT, ENFANT) et si le verbe DORMIR *donne* réellement le référent, c'est-à-dire s'il permet de dire ce que fait X.

Les distinctions frégréennes, sans être toujours nommément évoquées, ont inspiré d'innombrables travaux sur le sens. Elles ont été retravaillées et exploitées de multiples façons au sein de nombreux courants linguistiques, indépendamment des différences qui peuvent par ailleurs les opposer sur nombre de points. Les grammaires formelles comme celle de MONTAGUE (1970) et les sémantiques interprétatives développées dans le paradigme générativiste s'attachent à décrire les rapports entre les formes syntaxiques et les contenus sémantiques reconstitués par les locuteurs. Les propositions de Frege ont été plus marquantes encore pour les sémantiques dites *référentielles* (cf. KLEIBER 1997) : celles qui admettent qu'avant d'être interprété en discours, le sens est une donnée relativement stable, partagée par une communauté de locuteurs qui l'associent d'abord à des unités lexicales, avant de construire des significations propres à des expressions complexes désignant un référent particulier. C'est l'analyse des rapports entre les lexies et leurs référents, c'est-à-dire les catégories d'objets qu'elles désignent, qui a permis d'élaborer la notion de *dénomination* (cf. KLEIBER 1984; KLEIBER 2001b; KLEIBER 2012) et de poser le problème de catégorisation qui s'opère chaque fois qu'un locuteur nomme une entité (KLEIBER 1990; TAYLOR 1995; MARCONI 1997). La relation de dénomination implique deux autres questions, qui ont fait l'objet de nombreux travaux. La première est celle de l'organisation interne des catégories : l'hypothèse selon laquelle, pour s'y intégrer, une entité doit remplir un certain nombre de conditions nécessaires et suffisantes (CNS) ne résiste pas aux faits empiriquement confirmés. Les frontières catégorielles semblent en effet moins nettes que ne le supposent les approches en termes des CNS<sup>3</sup>. Des recherches en psycholinguistique

---

3. Pour une discussion critique des modélisations en termes de CNS, ainsi que pour des arguments en faveur de versions étendues de la théorie du prototype, voir KLEIBER 1990.

depuis (ROSCH 1975)) ont montré que la catégorisation s’effectue plutôt par appariement avec les prototypes, constituant le noyau dur de chaque catégorie, qui par ailleurs possède également des zones plus ou moins périphériques, regroupant des membres moins standard<sup>4</sup>. Cependant, des catégories organisées autour d’un prototype semblent réunir essentiellement les *denotata* nominaux et verbaux, du moins jusqu’à une certaine mesure. Avec des adjectifs, une organisation prototypique est plus problématique à dégager. Comme l’observe GOES (2015, p. 297), «Tout adjectif – et en particulier les adjectifs primaires – est donc fondamentalement syncatégorématique, dans la mesure où une partie de son sens dépend du porteur qu’il qualifie».

La seconde question liée au problème de catégorisation est celle de la description du sens. Les représentations du sens, qu’elles soient textuelles dans des paraphrases définitives ou visuelles sous forme de schémas, semblent incontournables quel que soit le niveau – lexical ou phrastique – auquel s’applique l’analyse sémantique. Le projet éditorial entrepris avec A. Polguère (Université de Lorraine et ATILF-CNRS, UMR 7118), que nous avons démarré en 2014 et qui s’est conclu en 2016 par la publication d’un numéro des *Cahiers de Lexicologie* consacré à la définition, a eu pour objectif d’explorer les liens qu’entretient une paraphrase avec des structures conceptuelles d’une part, et les cadres théoriques et les modélisations adoptés de l’autre. Sans oublier que les objectifs et besoins d’utilisateurs des ressources qui forment des structures de données complexes, où la définition doit être compatible avec l’ensemble des informations encodées (voir à titre d’exemple SEPPÄLÄ et al. 2016). Un même contenu sémantique s’organise différemment selon qu’on le destine à des usages pédagogiques, professionnels, par exemple dans un système cohérent de termes d’un domaine de spécialité, lorsqu’il doit servir dans des investigations scientifiques ou en traitement automatique par des machines.

Le sens n’est pas toujours descriptif. Il peut être de nature procédurale (voir KLEIBER 1997), lorsqu’il constitue une sorte d’instruction qu’il faut donner ou suivre pour identifier le référent. Par exemple, le sens des expressions déictiques est en réalité une information sur le mode de référence, c’est-à-dire sur la façon dont une expression réfère. Pour un déictique tel que ICI, le fonctionnement référentiel

---

4. Dans la section 2.3, les différentes hypothèses relatives à la structuration interne des concepts et les mécanismes de catégorisation seront présentées plus amplement

est *token-réflexif* : il renvoie à son référent, un lieu, par le biais d'éléments spatialement liés à son occurrence (cf. KLEIBER 2008a, p. 124). Les éléments spatiaux disponibles en contexte, et non seulement dans le cotexte, sont donc à prendre en compte pour identifier le lieu désigné par un *ici* employé dans une situation précise. Il se peut d'ailleurs que le sens d'une unité lexicale, par exemple celui du pronom personnel IL, soit à la fois dénotatif et procédural (cf. KLEIBER 1997). Tel est également le cas du verbe VENIR dans son sens spatial analysé et discuté à partir d'emplois attestés en corpus dans SIKORA (2009a). De nombreux emplois autorisent en effet une commutation avec ARRIVER, car leur sens dénotatif établit une relation de quasi-synonymie entre eux. Elle n'est pourtant que partielle, notamment en raison de la composante token-réflexive dans le sens de VENIR, qui conduit les interlocuteurs à se tourner vers la situation d'énonciation pour y rechercher des informations nécessaires à l'identification du référent spatial.

Les éléments lexicaux ne sont pas les seuls à avoir du sens. Les éléments appartenant aux classes fermées de la grammaire ont également une valeur sémantique, qui se prête à l'analyse. Comme l'observent VETTERS et DE MULDER (2000), les temps grammaticaux ne sont pas librement interchangeables du fait justement de leur valeur sémantique. Certes, un temps verbal ne réfère pas à un «segment référentiel» (KLEIBER 1997), comme le font par exemple CHEVAL, TABLE ou un nom abstrait tel que AMOUR, ni même à un moment dans le temps. Il indique cependant la localisation temporelle du référent, c'est-à-dire de la situation décrite par le prédicat (VET 1980) : il s'agit donc d'un sens procédural. VETTERS et DE MULDER (2000) soulignent qu'en français, certains temps grammaticaux possèdent également un sens conceptuel : c'est la valeur aspectuelle qu'ils véhiculent et qui interagit en discours avec le mode d'action lié au sens dénotatif du lexème verbal. Ainsi, le passé simple impose une conceptualisation perfective globale de la situation décrite par le prédicat, contrairement à l'imparfait – malgré une certaine instabilité de contenu aspectuel (donc conceptuel) liée, selon Vettters et De Mulder, aux changements diachroniques en cours – qui la présente habituellement de manière imperfective.

Les sémantiques référentielles n'empêchent pas d'admettre que certaines catégories sont de nature conceptuelle et qu'elles maintiennent un lien étroit avec la pensée. Cependant celles qui s'inscrivent dans le vaste courant cognitiviste ont pris

une orientation qui place le concept au centre des investigations au détriment du référent.

### 2.1.2 Linguistiques cognitives et approches non référentielles du sens

Le terme de *linguistique cognitive* désigne, comme l'observe FUCHS (2004), tout un ensemble d'approches

qui partagent – par-delà leurs différences – un objectif commun : celui de proposer des théories de la langue qui soient non seulement opératoires et générales, mais également susceptibles de s'articuler de façon explicite avec des modèles généraux de l'architecture fonctionnelle de l'esprit et/ou de l'architecture neuronale du cerveau. (FUCHS 2004, p. 3)

Selon TALMY (2000a), la linguistique cognitive complète les traditions formelle d'une part, psychologique de l'autre, en se focalisant sur l'organisation conceptuelle des langues et du langage. Dans l'étude des phénomènes linguistiques, elle prône une approche globale afin d'explorer les schémas et les processus dans et par lesquels les contenus conceptuels sont exprimés dans les langues. Autrement dit, les langues intéressent le chercheur en ce qu'elles expriment les contenus conceptuels, *ipse eo* y donnent accès.

Qu'en advient-il du sens dès lors ? Quel que soit le courant dans lequel il s'inscrit, un cognitiviste voit dans la langue un système d'unités symboliques. Un quart de siècle après son ouvrage fondateur<sup>5</sup>, LANGACKER (2013, p. 5) reprend ainsi la définition de ce qu'est une unité symbolique : «the pairing between a semantic structure and a phonological structure, such that one is able to evoke the other». Malgré un air de famille avec le signe saussurien, les unités symboliques qui constituent l'objet d'investigations en linguistique cognitive dépassent largement la notion structuraliste. En effet, une unité lexicale, admettons MOUFFETTE pour reprendre en français l'exemple de Langacker, est un symbole, car elle associe une structure phonologique et une structure sémantique. Si la grammaire est bien l'art de combiner de tels symboles, elle crée elle-même des éléments dotés de sens,

---

5. LANGACKER (1987).

c'est-à-dire de nouvelles structures sémantiques. Par conséquent, la grammaire est également un ensemble d'unités symboliques. Considérer la grammaire comme un ensemble d'unités symboliques, permettant à leur tour la formation de symboles complexes revient à supprimer la distinction classique entre les modules lexical et grammatical dans une langue : LANGACKER (2013, *ibidem*) précise en effet que

**lexicon and grammar form a gradation consisting in assemblies of symbolic structures.** An immediate consequence of this position is that all constructs validly posited for grammatical description (e.g. notions like “noun”, “subject”, or “past participle”) must in some way be meaningful...

D'une part, on serait tenté d'y voir un retour vers l'analyse de sens en tant que propriété d'un *construct*, c'est-à-dire une unité signifiante construite. De l'autre cependant, un déplacement de l'intérêt est à noter : le sens doit être désormais compris comme une conceptualisation. C'est une activité, un processus cognitif, *ipse eo* phénomène dynamique de nature, auquel participent des concepts nouveaux et ceux qui sont déjà établis dans l'esprit du locuteur, ses expériences sensorielles, culturelles, etc. Les locuteurs forment de nouveaux contenus à exprimer à chaque fois qu'ils assemblent une structure signifiante, car ils sont alors obligés de choisir un profil particulier de présentation. La figure 2.2 (p. 40), avec un verre à moitié plein (ou à moitié vide), illustre l'exemple discuté dans LANGACKER (2013).

Une expression linguistique permettant d'exprimer l'expérience cognitive de perception de ce verre d'eau construit ou profile sa présentation. Si le locuteur choisit de dire *un verre d'eau*, le sens exprimé est construit avec, au centre, le concept de contenant, tandis que par *l'eau dans le verre*, il désigne plutôt le liquide contenu. De manière programmatique, les approches cognitivistes s'accordent sur le refus de frontières nettes : il en est ainsi du processus de conceptualisation lui-même et de concepts qui en sont le résultat<sup>6</sup>. Par ailleurs, ni l'activité elle-même, ni le contenu qu'elle produit ne peuvent être opérationnels sans se référer à des *domaines*<sup>7</sup>. Un domaine est défini de manière plutôt large, comme toute sorte de conception et d'expérience. Ainsi, pour traiter le cas du verre d'eau et de l'eau

---

6. Pour une discussion, voir LANGACKER (2013, p. 43 et *ssq*).

7. Notons que les rapports entre les conceptualisations-constructions, les concepts et les domaines sont évoqués en des termes relativement peu précis, par exemple *to invoke*, *to involve*.



FIGURE 2.2: Verre à moitié plein ou vide.

dans le verre, l'esprit doit se référer à de nombreux domaines d'expérience : celui de l'espace, des objets quotidiens (contenants, contenus), retrouver des sensations antérieures (par exemple celle de l'humidité), les concepts d'EAU (plus spécifique) et de LIQUIDE, plus général, activer un scénario de remplissage d'un récipient avec un liquide, réunir des notions de volume, d'égalité, ou encore avoir à l'esprit la pratique culturelle de l'usage d'un verre rempli d'eau pour la boire. Un domaine réunit donc des entités de différents statuts ontologiques. LANGACKER (2013) prévient qu'une liste complète de domaines mobilisés par une expression linguistique reste hors portée d'une analyse sémantique, le fait essentiel pour le linguiste consistant simplement à reconnaître «the diverse and multifaced nature of the conceptual content an expression evokes».

Il ne s'agit pas, dans ce travail de synthèse, de discuter l'ensemble des thèses et de notions élaborées dans les linguistiques cognitives, mais de montrer le déplacement qui, en abandonnant la notion de sens, conduit à s'intéresser aux concepts et aux conceptualisations. Que l'on parle d'une phrase, d'unité lexicale ou d'une unité symbolique, l'idée que le versant signifié est un concept y semble solidement ancrée. Selon CRUSE (2000, p. 127), les concepts sont

organized bundles of stored knowledge representing an articulation of

events, entities, situations, and so on in our experience. (...) It is only because we can put elements of experience into categories, that we can recognize them as having happened before, and we can remember our previous reactions to their occurrence, and whether they are successful or not. Furthermore, shared categories are a prerequisite to communication....

Cependant, face au concept qui semble se substituer ainsi au sens, force est de constater qu'on présuppose ainsi l'existence d'un autre Bandersnatch, conceptuel cette fois-ci, tout aussi difficile à saisir.

## 2.2 Qu'est-ce qu'un concept ?

Si le courant cognitiviste en linguistique, et plus largement en sciences, a contribué à remettre le concept au centre des investigations, la question de ce qu'il est en tant que contenu de pensée fut débattue bien avant que le terme lui-même n'apparaisse. En effet, comme l'indique PANACCIO (2011, p. 9), la notion remonte à Aristote, qui désignait par *noêma* tant un signifié qu'un composant de base de la pensée. La paternité du terme *concept* revient à Thomas d'Aquin, auteur de la métaphore si largement adoptée aujourd'hui. En latin *conceptus* dénote un fœtus et s'applique ainsi par analogie à ce que conçoit l'esprit humain : «notre intellect forme quelque intelligible, qui est pour ainsi dire son enfant et que l'on appelle pour cette raison un concept de l'esprit» (Thomas d'Aquin)<sup>8</sup>.

Comme le soulignent MARGOLIS et LAURENCE (2014), il est relativement consensuel de considérer que les concepts sont des constituants de pensée et que sans eux, un certain nombre d'opérations intellectuelles ne pourraient être envisagées. Il nous serait notamment impossible de catégoriser, d'analyser, de mémoriser, d'apprendre, voire de prendre des décisions. Mais ce terrain d'entente est relativement restreint et rapidement abandonné, lorsqu'il s'agit de circonscrire la nature exacte des concepts au sein d'une théorie générale de l'esprit.

Selon MARGOLIS et LAURENCE (2014), dans la diversité des idées sur les concepts et leur nature, il se dégage trois tendances majeures. Dans une tradition qui remonte à LOCKE (1690) et à HUME (1739), les concepts sont des représenta-

---

8. Cf. *De rationibus fidei*, chapitre 3, traduit par PANACCIO (2011, p. 9).



tions mentales. La publication du *Tractatus logico-philosophicus* (WITTGENSTEIN 1921) marque le retour du dispositionnalisme conceptuel. En effet, des approches plus récentes (cf. GEACH 1957 ; DUMMETT 1993 ; POUIVET 1997 ; KENNY 2010) définissent les concepts en termes de capacités qu’a l’individu de les appliquer aux choses. Enfin, pour certains philosophes (PEACOCKE 1992 ; ZALTA 2001), les concepts sont des sens fré géens, des objets abstraits qui servent d’intermédiaires entre la pensée et le langage. Le tour d’horizon qui suit, et qui s’appuie en majeure partie sur la réflexion de PANACCIO (2011) et de MARGOLIS et LAURENCE (2014), n’a aucune ambition philosophique. Son unique objectif est de réunir des éléments indispensables à une sémanticienne pour réfléchir sur les rapports entre sens et concepts, notamment dans des analyses linguistiques. Autrement dit, il y va de la réponse à la question de savoir quelle est la portée de mes analyses. Qu’est-ce que je cherche à savoir en menant des investigations sur le sens ?

### 2.2.1 Concept en tant que représentation mentale

La pensée n’est possible – selon les partisans de cette approche – que parce que nous disposons d’un système de représentations, qui sont des contenus complexes propres à nos attitudes propositionnelles : réflexions, croyances, jugements, désirs, craintes, intentions. Formellement, les attitudes propositionnelles s’expriment dans une subordonnée  $p$  introduite par un verbe dit *intentionnel* (PENSER, CROIRE, VOULOIR, CRAINDRE, etc.). Ainsi, si Juliette croit que les baleines sont de gros poissons (Juliette croit que  $p$ ), elle est porteuse de l’attitude propositionnelle  $p$ , selon laquelle les baleines sont à classer aux côtés des requins, des perches, des brochets, etc.

Indépendamment de la valeur de vérité de  $p$ , ce contenu se décompose en constituants – ou représentations – plus élémentaires, qui sont justement des concepts. Ainsi, pour Juliette, le concept de ‘poisson’ fait partie de celui de ‘baleine’.

La principale critique contre cette approche consiste à dire, comme le fait DENNET (1978), qu’il n’est pas rare d’avoir des attitudes propositionnelles sans représentation mentale. Il suffit en effet de penser à l’exemple *Juliette croit que Paul est parti depuis hier* : le concept tel que ‘hier’ peut exister sans que l’on se le représente sous forme d’une image.

Parmi ceux qui admettent que les concepts sont des représentations, il existe des différences notables, par exemple pour ce qui est d'admettre, à la suite de Locke et de Hume, que celles-ci sont des images mentales. En effet, pour les tenants des versions plus modernes, les composantes de la pensée ne sont pas nécessairement des images. En formant des contenus complexes des attitudes propositionnelles, les concepts s'organisent et s'articulent selon une syntaxe et une sémantique compositionnelles. Sans être exactement celui d'une langue naturelle, ce fonctionnement les en rapproche sensiblement, puisque des concepts plus simples se rassembleraient et combindraient comme le font les mots pour créer une unité d'ordre supérieur.

C'est de cette tradition philosophique que s'inspire le *Métalangage Sémantique Naturel* (*Natural Semantic Metalanguage*, NSM) développé depuis la fin des années soixante par A. Wierzbicka et les linguistes de son école tout à travers le monde<sup>9</sup>. Sans s'engager quant au caractère imagé ou non des concepts, une analyse par décomposition du sens les a conduits à identifier un ensemble de *primitifs sémantiques* qui soit forment des *molécules* – blocs de sens récurrents dans le lexique<sup>10</sup>, soit se combinent de manière idiosyncrasique pour créer des concepts complexes lexicalisés dans une ou plusieurs langues.

### 2.2.2 Concept en tant que disposition

Une autre façon de définir les concepts consiste à y voir non pas des représentations – images mentales ou non –, ni des entités appartenant à un langage de la pensée, mais des dispositions propres à un individu. Agent cognitif, celui-ci possède un concept de 'chat', s'il est capable de distinguer cet animal d'un autre, relevant d'une catégorie différente, et une fois le cas départagé, de procéder à des inférences. Pour un linguiste, considérer que les concepts sont des dispositions qui caractérisent un agent cognitif entraîne deux conséquences majeures. Premièrement, cette position place le problème de catégorisation au centre des investigations. Comment

---

9. Les publications successives de Wierzbicka et de Goddard offrent régulièrement une introduction à NSM. Le site [www.griffith.edu.au/humanities-langues/school-humanities-langues-social-science/research/natural-semantic-metalanguage-homepage/what-is-nsm](http://www.griffith.edu.au/humanities-langues/school-humanities-langues-social-science/research/natural-semantic-metalanguage-homepage/what-is-nsm) en présente les derniers développements. Voir également : GODDARD (2016).

10. GODDARD (2016, p. 17) explique que les molécules sont «non-primitive meanings that function, alongside semantic primes, as building blocks of meaning». On les trouve parmi les parties du corps (mains, yeux, etc.) ou caractéristiques physiques (long, rond, etc.).

se fait-il qu'une entité est associée avec le concept de 'chat' – autant dire comment le concept de 'chat' est-il délimité ? Une riche littérature permet de faire le tour de ces investigations (cf. la sous-section 2.1.1 *supra*). Notons cependant qu'elles n'excluent pas un retour vers des conceptions représentationnelles, puisque – comme le notent ROSCH (1975) et KLEIBER (1990) – si les concepts forment des catégories aux limites plutôt floues, certains d'entre eux s'organisent autour d'une représentation du meilleur exemplaire.

Notons que les problèmes de catégorisation ne se limitent aucunement au sens lexical. Les débats consacrés au statut grammatical de certaines constructions en offrent un exemple. Peut-on considérer que le verbe ALLER est réellement un morphème dans ce que l'on appelle traditionnellement le futur proche, *ipse eo* peut-on admettre qu'il s'agit de temps grammatical (cf. VETTERS et LIÈRE 2009) ? La réflexion sur le degré de grammaticalisation de la construction polonaise *ić + infinitif* que j'ai proposée dans SIKORA (2013a) a pour objectif de répondre à la question de savoir s'il convient (déjà) de la classer parmi les temps verbaux ou non. En désaccord avec certaines analyses (cf. ABRAHAM 2013) mettant en avant les analogies de structures syntaxiques de surface conformes aux tendances générales dans plusieurs langues, SIKORA (2016e) montre que *mieć + participe passé* reste un cas de prédication seconde, car il ne présente pas de caractéristiques permettant de l'intégrer dans la catégorie des temps verbaux. Autrement dit, il ne relève pas de ce concept.

Deuxièmement, cette position ne conduit pas, contrairement aux approches représentationnelles, à l'idée d'un langage mental auquel les concepts appartiendraient. En tant que dispositions, ils sont en revanche fortement liés aux langues naturelles et à leur apprentissage. Autrement dit, nous avons des concepts dispositions, car nous maîtrisons une ou plusieurs langues. Se pose des lors inévitablement le problème du rapport entre la langue et la pensée, dont il sera plus largement question dans la section 2.4 ci-dessous.

### 2.2.3 Concept en tant que sens frégéen

En reprenant la distinction frégéenne entre sens et référent, certains philosophes (PEACOCKE 1992 ; ZALTA 2001) considèrent que les concepts sont des objets abs-

traits, qu'il faut opposer à la fois aux représentations mentales et aux états d'esprit tels que des dispositions. Leur rôle est alors de servir d'intermédiaires entre la pensée et la langue d'une part, et les entités dont on parle de l'autre. Ainsi, *Pégase* n'a pas de référent, mais a bien un sens qui – dans cette lignée philosophique – est le concept de Pégase.

Si Frege utilise le terme de sens et non de concept, plusieurs de ses successeurs concluent à l'identité des deux. Par exemple, un seul et même référent – le nombre 2 – peut être désigné par des expressions le présentant de différentes façons : *le nombre premier le plus bas*, *la somme de un plus un*, *le nombre fétiche de Juliette*, etc. Autrement dit, si dans l'approche de Frege lui-même, ces expressions ont des sens différents, pour ses successeurs, il s'agit de prédicats référant à des concepts non identiques.

MARGOLIS et LAURENCE (2014) soulignent à la suite de PEACOCKE (1992) qu'une telle granularité descriptive doit permettre de distinguer les concepts des représentations mentales. Cette distinction est importante en effet, selon PEACOCKE (1992), pour deux raisons. Premièrement, parce qu'un seul et même concept peut avoir des représentations mentales non identiques, particulières aux individus qui les conçoivent. Deuxièmement, certains concepts peuvent très bien rester inconnus d'un, de plusieurs ou de tous les individus, alors qu'on peut difficilement imaginer des représentations mentales inconnues de l'esprit qui les conçoit.

Ce résumé des investigations menées par les philosophes pour circonscrire la nature des concepts et leurs (éventuels) rapports avec le sens des expressions linguistiques montre tout d'abord que malgré des siècles de débats, le consensus n'est pas acquis. C'est toujours au sein d'une théorie qu'une définition est construite. Chemin faisant, deux questions subsidiaires, strictement liées à la façon dont on choisit de définir un concept, sont apparues : celles de la structure interne des concepts et de leurs rapports avec la langue et la pensée.

## 2.3 Structure interne des concepts

En tant qu'unités de pensée, les concepts sont d'une part en nombre plutôt élevé, et de l'autre, ils peuvent avoir une structure complexe, c'est-à-dire être constitués de contenus conceptuels plus simples. En émettant des hypothèses sur leur nature,

les théories de l'esprit sont donc naturellement amenées à poser la question de leur organisation, d'autant plus que celle-ci est à son tour directement liée à deux points essentiels : la formation de contenus complexes et la catégorisation. Le premier de ces processus conduit à l'apparition de nouveaux concepts. La catégorisation est une opération par laquelle des entités sont associées avec des concepts.

Dans les sous-sections 2.2.1 et 2.2.2, deux hypothèses au sujet de la structuration interne des concepts ont déjà été mentionnées. Rappelons que selon une première tradition, en tant que représentations mentales, ils formeraient un langage de la pensée, qui grâce à une sémantique et syntaxe compositionnelles, permettrait de créer des contenus complexes à partir de concepts simples. Ces théories dites *classiques* prêtent ainsi aux concepts complexes une structure définitionnelle, qui s'articule à partir d'éléments conceptuels simples, correspondant aux conditions nécessaires et suffisantes.

Néanmoins, la catégorisation selon les CNS pose de nombreux problèmes (cf. KLEIBER 1990 pour une discussion extensive). Des études expérimentales en psychologie menées à la suite de ROSCH (1975) ont permis de formuler une autre théorie : les catégories ne sont pas organisées à l'image des ensembles, auxquels appartiennent des entités vérifiant les CNS définissant une catégorie, mais elles possèdent un centre – le prototype – et des zones plus ou moins périphériques. La catégorisation s'effectue par comparaison avec le prototype, c'est-à-dire avec le meilleur exemplaire, sans pour autant exclure les entités qui lui ressemblent moins bien. Ainsi, une chaise est un meilleur exemplaire de siège qu'un pouf, même si les deux trouvent leur place dans la catégorie, quitte à ce que ce dernier y occupe une place moins centrale.

Trois autres positions sur l'organisation des concepts se dessinent dans le paysage philosophique, avec des implications pour la réflexion linguistique : la théorie des théories, l'atomisme et le pluralisme conceptuels.

Selon la théorie des théories, développée entre autres à partir des travaux de Carey (cf. CAREY 1985 ; CAREY 2009) sur le développement des connaissances chez les jeunes enfants, les concepts forment un système à l'image des termes d'une théorie scientifique : tout comme eux, ils se définissent les uns par rapport aux autres. Cela en fait nécessairement un système dynamique, puisque toute modification des contenus cognitifs conduit à un renouvellement des concepts et de

leur organisation. Sans me réclamer de la théorie des théories, la modélisation de systèmes lexicaux (cf. POLGUÈRE 2014) dont je propose des applications pédagogiques dans les chapitres 6 et 7, présente un certain nombre d’analogies avec elle. En effet, dans un réseau, les unités lexicales qui en constituent les nœuds, sont reliées par des relations paradigmatiques telles que la synonymie, l’antonymie, etc. (voir : figure 1.1, p. 20). Le contenu sémantique de chaque nœud du graphe lexical est identifiable grâce aux relations de sens avec les autres nœuds du réseau, c’est-à-dire avec les autres lexies. L’introduction d’un nouveau nœud et le tissage de ses connexions, par exemple vers ses synonymes, sont ainsi susceptibles de modifier localement la structure du graphe, en rajustant ainsi les informations sémantiques à l’intérieur d’un ou de plusieurs nœuds lexicaux.

L’atomisme conceptuel défendu entre autres par FODOR (1998) s’oppose à la vision cognitiviste proposée au sein de la théorie des théories<sup>11</sup>, en niant une quelconque structuration sémantique et, par conséquent, les interconnexions entre les concepts. Ces derniers ne sont ni plus, ni moins que des représentations mentales construites en rapport avec le monde externe.

Malgré son histoire longue de plus de deux millénaires, le débat sur la nature et la structure des concepts est loin d’être clos. Nous ne savons toujours pas au-delà des hypothèses ce qu’ils sont et comment ils sont. Face à ces incertitudes, une troisième voie, celle du pluralisme conceptuel prôné entre autres par LAURENCE et MARGOLIS (1999) semble à la fois prudente et raisonnable : selon ce que l’on cherche à expliquer – effets de typicalité, compositionnalité, développement cognitif ou l’identification de référents –, il est préférable d’admettre une pluralité de structures conceptuelles. Il se peut en effet qu’un seul et même concept associe diverses caractéristiques structurelles, dont certaines s’accordent mieux que d’autres avec des opérations particulières. Par exemple, pour construire des raisonnements, les interconnexions du système conceptuel telles qu’elles sont envisagées par la théorie des théories semblent plus appropriées. La théorie du prototype, même si elle attire de nombreuses critiques – entre autres celle de ne pas prendre en compte l’organisation non-prototypique de certains concepts complexes (par exemple ‘mer-

---

11. Le titre choisi par Fodor – «Concepts : Where Cognitive Science Went Wrong» – laisse d’ailleurs peu de place au doute : les sciences cognitives, le courant linguistique compris, pèchent avant tout par leur façon de conceptualiser... les concepts.

credi') – apparaît le plus à même pour expliquer les processus de catégorisation et certaines inférences. Une analyse des expressions déictiques semble compatible avec l'atomisme de FODOR (1998), puisque le contenu conceptuel est alors à mettre en relation avec l'environnement extra-linguistique.

## **2.4 Rapports entre la langue et la pensée**

Tant en philosophie qu'en linguistique, les investigations autour de concepts conduisent à poser toute une série de questions à propos de leur rapport avec la ou les langues. Que faut-il considérer comme premier : les concepts ou les expressions susceptibles de les exprimer ? Dans quelle mesure la langue d'un individu modèle-t-elle les contenus de sa pensée ? Jusqu'à quel point les systèmes linguistique et conceptuel sont-ils solidaires ? Peut-on – doit-on – les dissocier et si oui, où, à quelle étape de l'analyse ou de la réflexion ? Si la question de savoir ce qu'est un concept semble préoccuper plus les philosophes, celle des relations entre la langue et la pensée, dont les concepts forment le contenu, a inspiré de nombreux travaux, notamment expérimentaux, en linguistique. Il s'agit néanmoins d'un thème carrefour où les chemins des deux disciplines se croisent et pour lequel l'apport linguistique au travail philosophique est particulièrement considérable, puisqu'il fournit des arguments en faveur de certaines positions.

L'objectif de cette section est de présenter les éléments de réflexion sur les rapports entre la langue et le système conceptuel. Les études réalisées auprès de locuteurs bilingues sont particulièrement stimulantes, même si, à l'heure actuelle, de nombreuses interrogations n'ont pas encore reçu de réponse.

### **2.4.1 Langue et pensée selon des philosophes**

Deux positions sont habituellement adoptées, lorsque l'on interroge les philosophes sur la priorité aux concepts ou à la langue. Pour certains (FODOR 1975 ; PINKER 1994 entre autres), les concepts priment sur la langue, qui n'est qu'un moyen susceptible de les véhiculer. Trois arguments majeurs viennent étayer cette hypothèse. Tout d'abord, contrairement à la pensée, la langue peut être – et souvent est – ambiguë. De plus, nous sommes bien obligés d'apprendre une langue, alors qu'aucun

apprentissage n'est nécessaire pour penser et adopter des attitudes propositionnelles. Enfin, un argument non négligeable est avancé par PINKER (1994) : il est possible de former un nouveau concept sans que son nom existe dans la langue. Sa dénomination n'est alors fournie qu'ultérieurement.

À l'opposé, les thèses en faveur de la primauté de la langue sur le système conceptuel peuvent prendre une forme plus ou moins radicale. Parmi les thèses les plus fortes, il faut citer celle de DAVIDSON (1975, p. 170)<sup>12</sup> : «... a creature must be a member of speech community, if it is to have the concept of belief». Cela implique qu'un individu qui n'a aucune langue ne pourrait concevoir d'attitudes propositionnelles. Des positions plus nuancées (CARRUTHERS 1996 ; CARRUTHERS 2002) consistent à souligner qu'en partie au moins, la pensée et conséquemment, les concepts ne peuvent se passer du langage, puisqu'ils adviennent dans une langue. On en cite pour preuve le fait que nous pouvons «entendre» nos pensées, comme si l'on se parlait silencieusement. De plus, des travaux comparés (CHOI et BOWERMAN 1991 ; CARRUTHERS 2002) montrent que certaines tâches, par exemple le repérage dans l'espace, sont fortement influencées par la langue de la personne qui les réalise. Il en ressort que ce type d'actions quotidiennes et la façon de les mener à bien, sont intimement liées à la langue dans laquelle on pense et que, par conséquent, certains concepts du moins sont formés par cette langue.

### 2.4.2 Langue et pensée selon les linguistes

Les questions d'articulation entre la langue et le système conceptuel prennent une dimension plus large depuis l'essor des travaux philologiques au XIX<sup>e</sup> siècle. Des études comparées, étendues successivement sur des langues non-indoeuropéennes, ont fourni en effet une multitude de données. Elles ont d'une part contribué à raviver les débats et de l'autre, sensiblement élargi leur portée. Au lieu de s'interroger sur les rapports entre la langue et la pensée, les chercheurs se sont tournés vers des problèmes liés au rôle que joue une langue dans la perception. Notons que ce changement de perspective a une double conséquence : il conduit à placer la dimension linguistique au centre des investigations, tout en s'intéressant ensuite à son articulation au système conceptuel d'une part et à l'interaction avec la réalité

---

12. Cité d'après MARGOLIS et LAURENCE 2014.



du monde de l'autre.

### Déterminisme linguistique

En 1836, W. von Humboldt constate qu'au-delà de la forme externe (*äussere Sprachform*) – sa matière phonétique – que prend toute réalisation linguistique, les langues diffèrent quant à leur forme interne (*innere Sprachform*), c'est-à-dire les structures sémantiques véhiculées dans le lexique et dans la grammaire. Cette forme interne constitue une sorte d'écran incontournable entre le locuteur et le monde autour de lui, en déterminant sa façon de le percevoir et de le penser. Notons que selon von HUMBOLDT (1836), ce déterminisme s'étend également sur la perception et la conceptualisation du monde tant extérieur qu'intérieur, c'est-à-dire celui de sensations, de sentiments, etc.

Un siècle plus tard, des études sur des langues amérindiennes ont conduit WHORF (1940) à formuler des thèses déterministes plus fortes encore (cf. également WHORF 1942 ; WHORF 1956) :

Actually, thinking is most mysterious, and by far the greatest light upon it that we have is thrown by the study of language. This study shows that the forms of a person's thoughts are controlled by inexorable laws of pattern of which he is unconscious. These patterns are the unperceived intricate systematizations of his own language—shown readily enough by a candid comparison and contrast with other languages, especially those of a different linguistic family. His thinking itself is in a language—in English, in Sanskrit, in Chinese. And every language is a vast pattern-system, different from others, in which are culturally ordained the forms and categories by which the personality not only communicates, but also analyzes nature, notices or neglects types of relationship and phenomena, channels his reasoning, and builds the house of his consciousness. (WHORF 1942)

Pour Whorf<sup>13</sup>, non seulement les schémas encodés dans la langue sont des «lois

---

13. PAVLENKO (2011, p. 19) suggère que les thèses de Whorf (1940/1956) auraient été moins fortes, limitées à l'observation de la réalité à travers la grille langagière : les locuteurs de différentes langues diffèrent en tant qu'observateurs du monde. C'est une réinterprétation de ses propos par BROWN (1958), par ailleurs le premier à les qualifier de déterministes, qui leur aurait conféré un portée nettement plus large. Or, le passage cité ci-dessus, et tout particulièrement la phrase «... the forms of a person's thoughts are controlled by inexorable laws of pattern of which

inexorables» qui pèsent fatalement sur la pensée (qu'il considère par ailleurs comme non nécessairement verbale dans sa nature), mais constituent en plus une grille d'observation et de conceptualisation de la réalité. L'un des exemples en est fourni dans WHORF (1956) en provenance du hopi, une langue uto-aztèque parlée dans le Nord-Est de l'Arizona. Dans les échantillons d'énoncés traduits, Whorf n'a trouvé aucun indice lexical, grammatical ou syntaxique se référant à la catégorie de temps<sup>14</sup>. Il en a conclu que les Hopi ne pensaient pas le temps de la même façon que les locuteurs de langues indo-européennes regroupés aujourd'hui sous le nom de *Standard Average European* (SAE)<sup>15</sup>.

Cependant, les thèses déterministes prennent rarement un tournant aussi radical. BOAS (1911) met en avant le fait que des catégories considérées comme fondamentales dans une langue et dans sa grammaire, non seulement ne le sont pas nécessairement dans une autre, mais elles peuvent en être absentes. Il en conclut que les langues diffèrent quant aux moyens qu'elles mettent à la disposition de ses locuteurs, qui sont par conséquent amenés à exprimer certains aspects, plutôt que d'autres, des concepts qu'ils ont en tête. Contrairement à von Humboldt et Whorf, Boas considère donc qu'un concept plus global peut exister dans l'esprit du locuteur, même si les moyens lexicaux et les catégories de sa langue n'offrent pas de forme précise pour l'exprimer. Les travaux de Boas offrent ainsi une transition vers de positions relativistes.

## Relativisme linguistique

Avec les travaux psychologiques de BOWERMAN (1989) et SLOBIN (1991), un tournant important s'opère dans la façon d'envisager les rapports entre la langue, la cognition et les concepts. En analysant l'influence que la langue est susceptible d'exercer sur les concepts, et par là même sur le système cognitif, SLOBIN (1991) ne parle plus de la pensée dont les concepts constitueraient des contenus, mais

---

he is unconscious», indiquent que la dimension déterministe est bien présente dans les thèses whorfiennes.

14. Des réanalyses de ces données ont par la suite montré que le hopi possédait bien des exposants linguistiques permettant d'exprimer le temps.

15. *Standard Average European* (SAE), appelé aussi *Sprachbund* depuis HASPELMATH (2001), est défini par un groupe de langues indo-européennes qui possèdent un certain nombre de caractéristiques communes dites *euroversals*, terme forgé par analogie à *universaux linguistiques*.

de l'activité de penser qui s'organise en fonction des catégories linguistiques dont dispose le locuteur (*thinking for speaking*). Il ne s'agit plus, comme le souligne Slobin, de déterminer le rapport entre deux phénomènes statifs : la langue et la pensée, mais de se focaliser sur les mécanismes permettant d'établir ces relations. La thèse formulée à ce propos est extrêmement prudente : l'activité de penser revêt des formes très différentes, notamment selon la situation dans laquelle elle se déroule. Ainsi, pour parler, c'est-à-dire pour exprimer ses expériences, le locuteur les pense, en prenant en compte les catégories et les cadres formels qui lui sont imposés par la langue dont il se sert. *Penser pour parler* implique donc des choix à réaliser : le locuteur a tendance à sélectionner et à retenir les caractéristiques des objets ou des événements correspondant à la conceptualisation qui en est faite d'une part, et pour lesquelles sa langue lui offre des moyens d'expression de l'autre. En apprenant sa langue maternelle, un enfant développe la façon de penser nécessaire pour exprimer ses expériences, quelle que soit leur nature, selon le système de catégories qu'elle impose tant sur le plan lexical que grammatical. Sans que sa pensée soit déterminée par la langue, le locuteur développe une certaine sensibilité aux aspects des choses. En parlant de la réalité et de ses expériences, il focalise son attention sur ce que sa langue lui permet d'exprimer.

Deux conséquences de la thèse slobinienne méritent d'être soulignées. Premièrement, elle ne prend pas position quant à l'ensemble des idées et des concepts que peut avoir – ou ne pas avoir – un locuteur, mais uniquement sur un type particulier d'activité intellectuelle indispensable pour produire un énoncé dans une langue donnée. De même, Slobin ne se prononce pas sur la perception de la réalité en général, qui devrait se soumettre à une grille linguistique, mais sur des sélections réalisées dans des situations précises. Deuxièmement, même si, en acquérant sa langue maternelle, un enfant apprend à sélectionner les éléments à exprimer, sa façon de penser pour parler n'a rien de définitif. Certes, en apprenant une langue étrangère, il aura tendance – du moins jusqu'à un certain stade – à organiser sa pensée comme il a appris à le faire en L1<sup>16</sup>, mais cela ne signifie aucunement que des modifications ne sont pas possibles. Dans cette perspective, la question de

---

16. Tout en faisant le contraire à des étapes plus avancées. PAVLENKO (2011) montre que des locuteurs non natifs d'une langue peuvent très bien appliquer le *penser pour parler* propre à L2, quand ils s'expriment en L1, surtout lorsqu'ils vivent dans un environnement L2-phone.

savoir comment évolue le système conceptuel d'un locuteur avec l'apprentissage d'une L2 revêt un intérêt particulier.

### **Langues et concepts de locuteurs bilingues**

Que devient l'ensemble des concepts d'un locuteur, lorsqu'il apprend une L2 ? Développe-t-il un système parallèle à celui de L1 ? Si oui, existe-t-il une intersection, une partie partagée ? L'hypothèse d'un système conceptuel global commun à L1 et à L2 n'est pas exclue non plus au stade actuel du développement de la recherche<sup>17</sup>.

De nombreux travaux (PAVLENKO 2002 ; AMEEL et al. 2005 ; ATHANASOPOULOS 2006 ; ATHANASOPOULOS 2007 ; PAVLENKO 2009) menés auprès de locuteurs bilingues ont conduit PAVLENKO (2009) à considérer que, dans le processus de socialisation, les concepts lexicaux propres aux catégories linguistiques se développent en corrélation avec l'ensemble d'éléments stockés dans la mémoire autobiographique et épisodique. Ainsi, «lexical concepts are seen as multimodal representations that include visual (mental imagery), auditory (sounds), perceptual (texture) and kinesthetic (sensory-motor) information stored in implicit memory» PAVLENKO (2009, p. 132).

La définition de concept lexical proposée par Pavlenko conduit à poser de nouveau la question de l'identité sens-concept. D'un point de vue sémantique, on peut se demander en effet si les concepts lexicaux définis ainsi peuvent être considérés comme des sens d'unités lexicales. L'équivalence semble problématique pour deux raisons. Tout d'abord, ces représentations multimodales ont un caractère dynamique : elles sont sujettes à des évolutions non seulement générationnelles (cf. PAVLENKO 2009), qui dans une certaine mesure pourraient correspondre à des variations diachroniques, mais comme le souligne MURPHY (2002), elles varient d'un individu à l'autre du fait des expériences et des connaissances propres à chacun d'entre eux – autrement dit, parce que leurs mémoires autobiographiques ne sont pas identiques.

Deuxièmement, ces concepts lexicaux se caractérisent par une forte dépendance contextuelle : un même mot peut activer une représentation différente et, par

---

17. Pour une discussion, voir entre autres MEARA (2009).

conséquent, être employé pour nommer des référents divers, selon un contexte de communication particulier (cf. *different communicative settings*, PAVLENKO 2009, p. 132-133).

Or, dans une analyse linguistique du sens, il est hautement problématique de prendre en compte des différences individuelles présentes dans les concepts lexicaux. Le sens devrait plutôt être appréhendé en tant qu'entité partagée par les locuteurs, indépendamment des variations idiolectales propres à chacun. Quant à une certaine variabilité contextuelle, elle doit certes être prise en compte, notamment dans des calculs compositionnels, mais l'objectif d'une recherche est plutôt d'en proposer une systématisation. De plus, si le sens lexical est bien connu pour évoluer en diachronie, en synchronie, au contraire, il se caractérise par une certaine stabilité qui, conjuguée à son caractère partagé, est la condition *sine qua non* de toute communication au sein d'une communauté de locuteurs.

Enfin, dans une perspective multilingue de non-équivalence entre deux concepts lexicaux, respectivement en L1 et en L2, PAVLENKO (2009, p. 140), émet une observation qui établit clairement la distinction entre sens et concept : « an explicit definition may exist in the absence of multimodal conceptual representation, which means that L2 learners will not be able to use the words in the appropriate contexts », du fait qu'une définition est souvent apprise explicitement, ce qui n'est pas le cas d'un concept. Or, si une définition est à considérer comme une paraphrase du sens lexical, elle ne semble pas fournir une description du concept, ce qui plaide en faveur de la distinction des deux. Le contenu d'une définition explicite ne semble pas rendre fidèlement celui du concept lexical.

## **2.5 Arguments contre l'identification du sens au concept**

En linguistique, le développement des courants cognitifs marque le retour en force des conceptions représentationnelles en rapport direct avec les formes linguistiques signifiantes d'une part, des phénomènes de perception et l'activité de penser de l'autre. Avec l'élargissement des perspectives privilégiant les rapports entre la cognition, la perception et le langage, le sens est devenu parent pauvre du concept, tout en étant considéré comme son jumeau.

Les travaux de ces dernières années, développés souvent sur des bases expérimentales, avec par exemple des méthodes de suivi oculaire, ont certainement apporté un éclairage nouveau des rapports entre la perception, les contenus conceptuels et la façon dont les moyens d'expression d'une langue organisent la pensée. L'analyse des réponses aux tests réalisés auprès de panels larges de publics diversifiés permet d'en dégager des constantes, en les séparant des variations individuelles. Les travaux de Pavlenko rapportés dans la section précédente et sa définition de concept lexical en sont une illustration<sup>18</sup>. Peut-on admettre pour autant que les résultats obtenus justifient l'équation sens lexical = concept ? Ont-ils apporté suffisamment d'arguments pour balayer les objections qui ont pu être formulées depuis quelques décennies à l'encontre de l'usage très généreux du terme *concept* ? Il me semble intéressant de les rappeler ne serait-ce qu'en grandes lignes.

Tout en reconnaissant la légitimité des questions, en sémantique, tant sur la nature de l'entité qu'est le sens et sur ses manifestations dans le discours, PALMER (1997)<sup>19</sup> met en avant trois objections contre une assimilation du sens au concept et inversement.

Commençons par le dernier des arguments qu'il cite, car dans la mesure où il repose sur des faits de langue, il devrait être particulièrement intéressant pour les linguistes. Dans plusieurs langues, il est naturel de dire que les mots ont un sens, alors que la phrase *Les mots/unités lexicales ont un concept* paraît pour le moins problématique.

La nature nominale de MEANING, de SENSE en anglais et de SENS en français ne devrait pas conduire à la conclusion selon laquelle ils dénotent un objet particulier. Dans la relation entre une forme signifiante et son sens exprimée par AVOIR, le verbe est à considérer plutôt comme un support du prédicat nominal, exactement comme dans le cas de *avoir peur* ou *avoir une longueur* :

If we are talking about 'having' meaning, it is rather like talking about 'having' length. Having length is being so many feet or inches long. Length is not something over or above this. Similarly, meaning is not

---

18. Tout en apportant, rappelons-le, des éléments en faveur d'une distinction entre sens et concept.

19. Cf. PALMER (1997, p. 29) : « (...) it is obviously legitimate to ask what kind of entity meaning is, and to look for it either in the word or in people's minds ».

some entity that words or any other linguistic entities ‘have’, in any literal sense of ‘having’. (PALMER 1997, p. 29-30)

L’argument de Palmer est particulièrement frappant et discutabile à la fois, sans que l’objection qu’il attire sur le plan lexical l’affaiblisse réellement. En effet, dans la phrase *Les mots ont un sens*, AVOIR s’interprête comme un verbe support, plutôt que comme un verbe sémantiquement plein, dénotant une relation de possession d’un Y (en l’occurrence, SENS) par un X (MOT). Dans ce cas, il convient d’y voir non pas une entité, mais une caractéristique ou un paramètre propre à X, comme on peut dire d’un tunnel qu’il a trois kilomètres. Il est possible de spécifier ce paramètre, sans poser la question de sa nature. Le travail du sémanticien et du lexicographe consiste alors à proposer une paraphrase définitoire de l’unité lexicale SENS, tout comme on le ferait pour LONGUEUR.

Dans sa présentation de cet argument, Palmer remarque que les mots n’ont pas le sens de la même façon que les humains ont des bras et des jambes, et les arbres sont dotés de feuilles, justement parce que AVOIR n’y est qu’un verbe support. Autrement dit, il est (presque) désémantisé et sert uniquement d’outil verbalisateur pour un prédicat nominal qui, à lui tout seul, n’est pas en mesure de gouverner une structure phrastique dans une langue telle que l’anglais, le français et beaucoup d’autres. Cela signifierait *a contrario* que dans une phrase comme *Tu as bien deux jambes et deux bras, tu peux bien descendre la poubelle*, AVOIR est plus qu’un verbe support. Or, ce diagnostic semble discutabile, puisqu’il ne décrit pas non plus une relation de possession. Plutôt que de dire qu’un humain possède des bras et des jambes, il semble plus exact de considérer que ces membres font partie de son corps, tout comme une poignée constitue l’élément d’une porte (*Cette porte a bien une poignée*), comme une proue et une poupe caractérisent la forme d’un bateau (*Un bateau a toujours une proue et une poupe*) ou comme les sept chapitres font partie de ce volume (*Ce volume a sept chapitres*).

Ce désaccord interprétatif autour de AVOIR donne en réalité plus de poids à l’argument de Palmer, puisque le statut du verbe support ne fait que lier plus fortement le sens à une forme, en l’occurrence lexicale. Certes, il devient dès lors moins clair s’il s’agit d’un paramètre ou d’une partie constitutive, mais cette inconnue ontologique n’empêche aucunement d’analyser et de décrire des faits linguistiques à partir de données observables.

C'est dans ce contexte qu'il faut approcher la seconde objection de Palmer. Face à cette simplicité, du moins apparente, de relations entre une unité lexicale et son sens, le sémanticien est tenté d'aller plus loin dans ses explications pour chercher le fantôme de la machine – quelque chose, qui au-delà des lois inférables des données disponibles anime véritablement son fonctionnement. Le concept serait ainsi le fantôme de la sémantique, voire de la langue : entité dont la présence se justifie uniquement par les vertus explicatives qu'on lui accorde par rapport à un autre phénomène, en l'occurrence celui du sens et de la signification des formes linguistiques. De plus, ces vertus explicatives sont plus que discutables dans la mesure où faisant ainsi, le chercheur déplace simplement le problème, en situant le sens-concept non plus dans la langue, mais dans l'esprit (ou, selon des vues plus matérialistes, dans le cerveau) et dans le contenu des pensées. Autrement dit, sans avoir attrapé un Bandersnatch, on choisit d'en poursuivre un autre ailleurs.

Jusque là, on pourrait considérer néanmoins que ce tournant conceptuel constitue un changement de paradigme se justifiant notamment par la difficulté à définir la nature du sens en langue. Pourtant, le problème n'en est que plus important pour le concept et le présupposé existentiel sur lequel il repose. Il est indéniable que les humains pensent, qu'il est possible de décrire leurs idées et même leurs activités intellectuelles, en les mettant en relation avec des expressions linguistiques. Mais l'existence de concepts en tant qu'unités descriptives pour les unes et pour les autres n'est rien de plus qu'une hypothèse, qui ne peut même pas se prévaloir d'un indice aussi simple que celui d'une phrase comme *Les mots ont un sens*.

Le troisième argument avancé par PALMER (1997) est justement de nature méthodologique. Si les concepts sont des représentations qui se forment dans l'esprit, alors l'intuition individuelle constitue l'unique moyen d'y accéder. Cela conduit à une vision entièrement subjective du concept et, par conséquent, du sens, difficilement compatible avec son caractère conventionnalisé et partagé, qui est une condition *sine qua non* de la communication langagière. Or, d'un point de vue méthodologique, on ne saurait reposer sur les intuitions seules, qui inévitablement orientent les recherches là où les concepts sont supposées demeurer : dans l'esprit.

La sémantique de PALMER (1997) pourrait ainsi être qualifiée de modeste. La tâche qu'il lui assigne est de comprendre comment les expressions linguistiques dénotent et réfèrent, plutôt que de poursuivre la quête de la nature profonde sens-



concept. En effet, dans cette perspective modeste, une théorie sémantique n'a pas besoin de prendre position quant au statut ontologique du sens.

## 2.6 Bilan du chapitre 2

Les considérations de ce chapitre n'ont pas pour objectif de présenter une revue complète des débats autour de la notion de concept dans ses rapports avec le sens, encore moins celle d'y apporter des conclusions. Elles doivent fixer le périmètre dans lequel se situent mes travaux sémantiques et de justifier les limites imposées. Pour baliser ce terrain, il convient de retenir quelques points qui ressortent de la réflexion qui précède.

Le débat philosophique sur la nature et la structure des concepts se poursuit et les solutions proposées diffèrent, tout comme les approches théoriques dans lesquelles elles s'inscrivent. Il a été rappelé ici d'une part, parce que la question de ce qu'un concept y est posée explicitement, et de l'autre, en raison des arguments différents de ceux que l'on trouve en linguistique. Or, si les deux disciplines ont des préoccupations et méthodes différentes, les concepts sur lesquels elles se penchent restent bien les mêmes. La thèse de pluralité formelle et structurelle des concepts (cf. section 2.3 *supra*) défendue notamment par LAURENCE et MARGOLIS (1999) semble donc à la fois prudente et prometteuse pour des recherches linguistiques. Si l'on admet que le sens est associé à des entités aussi différentes que les unités sémantiquement pleines, les lexies grammaticales, les constructions, les temps verbaux, etc., il est raisonnable de considérer qu'elles sont connectées à des contenus conceptuels plutôt divers. Précisons que ce constat ne vaut pas pour engagement en faveur de l'identité sens-concept.

Les réflexions philosophiques rapportées ci-dessus et les travaux de linguistique cognitive évoqués dans ce chapitre permettent de réunir un certain nombre d'arguments à l'encontre d'une assimilation entre sens et concept :

1. Toute pensée n'est pas nécessairement verbalisée. Il existe bien des pensées non verbales. Il y a donc potentiellement plus de concepts que d'unités dans le lexique d'une langue.
2. Cela implique – et des travaux réalisés en psychologie et en psycholinguistique

le confirment (cf. PAVLENKO 2009) – que certains concepts sont encodés autrement que par et dans la langue.

3. Les études en sémantique de l'espace (TALMY 2000a; TALMY 2000b; TALMY 2005; SLOBIN 1991; SLOBIN 2004; SLOBIN 2005) montrent qu'un concept (par exemple, celui de la trajectoire de déplacement) est souvent distribué entre plusieurs éléments lexicaux et grammaticaux d'une unité syntaxique – syntagme, phrase – ou discursive. Il en ressort que ces éléments véhiculent des sens associés que l'on peut étudier indépendamment des conceptualisations qui en sont faites. Par ailleurs, si l'on peut expliquer le sens du terme TRAJECTOIRE, il serait impossible de définir les verbes ou les prépositions exprimant l'élément conceptuel ainsi désigné (ENTRER, SORTIR, PARTIR, PAR, À TRAVERS, À par exemple) à l'aide du concept 'trajectoire' uniquement.
4. La définition même de concepts lexicaux proposée par PAVLENKO (2009)<sup>20</sup> met en avant leur caractère multidimensionnel dont une paraphrase définitionnelle n'est pas en mesure d'assurer l'accès et la maîtrise.
5. *Last, but not least* : l'existence des concepts reste une hypothèse.

Ce retour historique, philosophico-linguistique, sur les concepts permet néanmoins de comprendre pourquoi, tout en admettant avec CRUSE (2000) que le sens est de nature conceptuelle, c'est-à-dire qu'il entretient une relation étroite avec les contenus de nos pensées et avec l'acte de penser lui-même, il est préférable de ne pas le considérer comme un équivalent de concept. Les entités linguistiques ont un sens à étudier, tâche qui revient aux sémanticiens, notamment pour expliquer comment elles en viennent à signifier en discours.

---

20. Voir la sous-section 2.4.2.



## Chapitre 3

# Modélisations linguistiques et sémantique lexicale

Par outils, nous comprenons les objets qui constituent eux-mêmes une source d'énergie – c'est par notre activité qu'ils exercent une pression directe ou indirecte sur une chose – ou bien servent à communiquer cette pression (ou notre propre impulsion) de l'objet ayant subi cette pression à un autre objet.

---

Tadeusz Kotarbiński, *Traité du travail efficace*

Le chapitre 2 a réuni des arguments en faveur d'une distinction entre sens et concept : bien qu'interconnectés – le sens est certainement en lien avec le contenu des pensées –, les raisons de considérer qu'ils sont équivalents semblent relativement faibles. Il apparaît plutôt que tant du point de vue ontologique qu'épistémologique, il est prudent de penser qu'il s'agit d'entités distinctes.

L'objectif de ce chapitre est de proposer une réflexion sur le rôle d'un ou plusieurs cadres théoriques que le chercheur choisit pour ses recherches. Je m'intéresserai tout particulièrement à deux théories linguistiques et à la place qu'elles accordent à la sémantique, qui d'ailleurs n'y est pas nécessairement lexicale. Cette réflexion me permettra de positionner mes propres travaux, en justifiant les choix du relativisme méthodologique.

Ces théories s'inscrivent dans deux traditions différentes. Il sera d'abord question de la sémantique telle qu'elle est appréhendée dans le courant génératif, dans la mesure où le modèle formel élaboré, puis affiné dans ce cadre (PUSTEJOVSKY

1995 ; PUSTEJOVSKY, BOUILLON et al. 2013) est aujourd’hui largement adopté, sinon dans l’ensemble de ses positions théoriques, certainement dans les méthodes d’analyse.

La seconde approche discutée dans ce chapitre est la *Lexicologie Explicative et Combinatoire*, située dans un cadre plus vaste de la *Théorie Sens-Texte*. Le modèle formel accorde au lexique la place centrale, notamment pour organiser et structurer l’ensemble des informations (syntaxiques, combinatoires) indispensables pour exprimer un contenu sémantique.

Outre les marques que ces deux paradigmes ont apportées aux études linguistiques, d’autres raisons encouragent la comparaison. Les grammaires génératives, comme la *TST*, s’inscrivent dans la perspective générale des travaux sur le développement de l’intelligence artificielle où il s’agit d’inscrire le langage dans l’ensemble des facultés développées par le cerveau humain. La perspective de la *TST* se limite au dialogue homme-machine. Elle est donc plus modeste, car elle traite les faits de langue comme des données pour lesquelles il convient de choisir un format lisible par un logiciel.

Il est dès lors particulièrement intéressant d’explorer leur conceptualisation de la langue, ainsi que la nature des données premières qu’elles prennent en compte. Les propositions que ces théories formulent, notamment pour la sémantique, en découlent directement.

### 3.1 Différentes façons de faire de la linguistique

En observant le paysage linguistique, il me semble possible de distinguer deux façons générales d’y mener ses recherches. Il est possible de les développer dans un cadre théorique strict, en respectant tant les postulats que les limites qu’il impose. Une autre façon de faire consiste à adopter des outils appropriés à ses objectifs, sans trop se préoccuper de positions théoriques qui se trouvent à la base. Les linguistes suivent le plus souvent l’une de ces deux voies, même si *a priori* elles ne sont pas exclusives.

### 3.1.1 Entre rigueur théorique et relativisme méthodologique

Une première façon de procéder consiste à adopter un paradigme théorique et, par conséquent, méthodologique à l'intérieur duquel seront traités des faits de langue. Dans ce cas, on opère dans un cadre, qui propose une certaine conception de la langue, de son fonctionnement et de ses relations avec d'autres domaines de l'expérience et l'ensemble des phénomènes avec lesquels elle interfère. Un système de concepts cohérent, avec des termes appropriés et des outils descriptifs, permet alors d'organiser et de structurer les analyses, dont les résultats conduisent à leur tour, si besoin est, à des réajustements de la théorie générale. Ce lien étroit entre des visées théoriques globales que l'on ne perd pas de vue, tout en s'intéressant à des questions plus pointues constitue la principale caractéristique de ce mode de travail. C'est ainsi que procèdent les linguistes générativistes, à commencer par N. Chomsky lui-même, dont les écrits successifs depuis *Syntactic Structures* (CHOMSKY 1957) jusqu'au livre d'entretiens avec J. McGilveray (CHOMSKY 2012) marquent les évolutions de la théorie générale, particulièrement intéressantes d'ailleurs pour les sémanticiens à cause de la place de plus en plus importante qui y est accordée au sens.

Les travaux d'A. Wierzbicka et de C. Goddard sont un autre exemple de recherches développées dans un cadre théorique unique. Le *Métalangage Sémantique Naturel* (*MSN, Natural Semantic Metalanguage*), système de primitifs sémantiques, complété récemment par des *molécules* (cf. GODDARD 2016, configurations récurrentes de primitifs sémantiques), repose sur la thèse d'un langage universel de la pensée, qui remonte à LEIBNITZ (1765). Le *MSN* forme un appareillage conceptuel applicable à l'analyse sémantique de toutes les langues, par exemple pour ce qui est de repérer et de caractériser des mots-clés dont on ne peut pas se passer si l'on veut accéder à des cultures et des façons de penser qu'elles contribuent à former (cf. par exemple WIERZBICKA 2003 ; WIERZBICKA 2010 ; WIERZBICKA 2015). Ainsi, l'approche de Wierzbicka se focalise sur les aspects conceptuels, manifestes dans les configurations de primitifs sémantiques qui possèdent des exposants (lexicaux ou grammaticaux) dans une langue.

Tout en s'opposant radicalement (et vigoureusement) au paradigme générati-

viste, la *TST* formulée par I. A. Mel'čuk, y ressemble néanmoins par l'envergure de la perspective adoptée et de ses objectifs généraux. Les contextes similaires, bien que non identiques viennent d'être évoqués au début de cette section : l'origine des travaux de Chomsky se situe dans des premières recherches en intelligence artificielle, alors que la *TST* fut élaborée dans une perspective du traitement automatique de la langue. On comprend dès lors pourquoi cette différence initiale se traduit par des positions théoriques radicalement opposées : dans le premier cas, il s'agissait de conceptualiser la façon dont le cerveau humain traite les données langagières pour générer un nombre infini de phrases bien construites ; dans le second, il fallait proposer un modèle fonctionnel de la langue en tant qu'ensemble de données et de règles traitables par des machines.

Dans sa modélisation de la langue, la *TST* distingue plusieurs niveaux de représentation : sémantique, syntaxique, morphologique, phonétique<sup>1</sup>. Contrairement à la perspective générative, selon laquelle il s'agit de modéliser la compétence du locuteur et la façon dont il parvient à émettre des jugements de grammaticalité des phrases pour les interpréter par la suite, la *TST* adopte une perspective inverse : celle de synthèse. Son objectif est de modéliser le parcours qu'entreprend le locuteur d'une langue, lorsqu'il produit la parole. En partant d'un sens à exprimer, il procède à des choix lexicaux qui déterminent la structure syntaxique et morphologique de la phrase ou de l'énoncé, avant de lui donner une forme phonétique en l'articulant.

Si une rigueur théorique et méthodologique impressionne par la cohérence des études réalisées, elle peut présenter également une certaine faiblesse face à l'extrême diversité et complexité des phénomènes langagiers, leur caractère souvent multidimensionnel d'une part, et à la multitude de finalités descriptives de l'autre. Dans l'état actuel de la recherche, nous ne disposons pas d'une théorie linguistique aux pouvoirs explicatifs et descriptifs permettant de rendre compte de tout. Autrement dit, il y a – et très probablement, il y aura toujours – des faits qui échappent à la grille notionnelle proposée dans un cadre théorique. Chacune des trois approches mentionnées ci-dessus, par ailleurs parfaitement cohérentes, bute sur certaines difficultés, en attirant des objections. Les méthodes génératives ne permettent pas

---

1. Les représentations syntaxique, morphologique et phonétique se répartissent chacune selon deux sous-niveaux : profond et de surface (cf. MEL'ČUK 1997).

par exemple de modéliser le fonctionnement très particulier des unités phraséologiques telles que les locutions. Certes, il est possible de les décomposer en constituants syntaxiques immédiats, mais l'identification de leurs projections lexicales s'avère plus que problématique du fait de la non-compositionnalité de ces phrasèmes (cf. GRIES 2008 pour une discussion). Les explications formulées en termes de primitifs sémantiques du *MSN* relèvent essentiellement du niveau conceptuel, pour comprendre ce qu'il y a d'universel sous des lexicalisations propres à telle ou telle langue. Les analyses laissent en revanche volontairement de côté de multiples aspects, par exemple syntaxiques, sans lesquels il est difficile d'envisager son fonctionnement. Quant à la *TST* et son volet lexical (*LEC*), elle écarte d'office comme non pertinentes les propriétés aspectuelles liées au type de procès dénotés par les verbes et leurs nominalisations (*Actionsarten*), probablement parce qu'il s'agit d'une catégorie sémantique qui met en question l'existence d'une frontière claire et nette entre le lexique et la grammaire. Or, l'on sait par ailleurs qu'elles sont indissociables du sens (signifié) lexical et déterminantes pour un certain nombre de compléments sélectionnés ou non par la lexie verbale (cf. SIKORA 2012a pour le cas de verbes de manière de déplacement et leurs compléments de lieu). Enfin, les trois théories que l'on vient de discuter ne s'engagent pas quant à la dimension diachronique des langues.

Une autre façon de mener des recherches linguistiques, souvent liée aux évolutions des intérêts scientifiques, des objectifs que l'on se fixe et/ou des cadres institutionnels dans lesquels les travaux successifs sont réalisés, consiste à choisir les méthodes et outils d'analyse les plus appropriés pour explorer et décrire des faits de langue particuliers. Sans s'inscrire de manière stricte, exclusive et permanente dans un cadre théorique précis, on exploite les possibilités qu'offrent ces outils pour saisir les caractéristiques et la nature d'un phénomène précis.

Pratiquée sans la prudence nécessaire, cette façon de mener des recherches linguistiques comprend potentiellement deux travers majeurs. Premièrement, elle peut réduire la démarche scientifique à ces micro-questionnements et à «une mise entre parenthèses d'une problématique sémantique plus vaste», critiquée à juste titre par François et Geeraerts<sup>2</sup>.

---

2. FRANÇOIS et GEERAERTS (2016, p. 5-6). Voir aussi l'*Introduction* du présent travail de synthèse.



Deuxièmement, un mode de travail mettant à profit plus d'un modèle descriptif sans nécessairement prendre en compte ses enjeux généraux, pourrait être qualifié d'éclectisme – terme auquel l'on recourt parfois, lorsque l'on veut signifier une diversité d'intérêts, voire l'absence de liens entre les sujets traités.

Néanmoins, ces dangers peuvent être évités, dès que l'on respecte la cohérence et la logique interne de l'outillage conceptuel et méthodologique mis en œuvre pour examiner un problème particulier. Ce n'est pas une variété d'optiques et de méthodologies mises à contribution dans un parcours de recherche qui est problématique. À une condition cependant : celle de ne pas oublier que, le plus souvent, elles ont vu le jour dans un cadre théorique précis et qu'elles peuvent, par conséquent, s'avérer incompatibles entre elles. Autrement dit, il convient d'être prudent en ouvrant des boîtes à outils, de s'en servir sans les mélanger et de bien les remettre à leur place après utilisation.

Il me semble également que, dans les faits, des travaux menés ainsi sont rarement éclectiques dans ce sens négatif qui implique de la confusion, tout simplement parce qu'un chercheur développe toujours ses analyses à partir d'un ensemble de présupposés au sujet de la langue ou des langues, considérés comme vrais et qui, à terme, assurent une cohérence de vision même face à une possible diversité de méthodes. Par exemple, si l'on considère que le sens est associé de manière stable et invariable – du moins en synchronie – aux unités du lexique, et que les modifications qu'il peut subir dans le discours sont déterminées par ce contenu sémantique, on pourra difficilement adhérer à une vision purement constructionniste, comme celle de CROFT et CRUSE (2004). Pour ces auteurs, un mot isolé n'a pas de sens à proprement parler, mais simplement un potentiel sémantique susceptible d'exercer une influence sur les éventuelles interprétations que l'on pourra faire des portions de discours dans lesquelles il figure (cf. CROFT et CRUSE 2004, p. 98-99). Or, comme le souligne ŁUKASIEWICZ (1910, p. 157), en concluant ses justifications du principe aristotélicien de contradiction :

S'il existe quelque chose dont on ne puisse pas douter, c'est sans doute le fait que les phénomènes, les choses et leurs propriétés réelles ne possèdent pas de caractéristiques contradictoires. Si en ce moment même, il est vrai que je suis assis à mon bureau et que j'écris, il ne peut pas être vrai à la fois que je n'y suis pas assis et que je n'écris pas, mais

que je me promène en ville et que je discute avec un ami.

En analysant des faits de langue, le linguiste en propose des reconstructions à partir des observations et des analyses de la réalité, en l'occurrence celle du discours. Les unités du lexique et la notion même du sens sont bien des objets reconstruc-tionnels. Dans sa formulation psychologique (cf. ŁUKASIEWICZ 1910), le principe de contradiction stipule qu'on ne peut pas croire que *p* et *non p* sont vrais en même temps. Soit l'on considère que des unités lexicales ont un sens, fût-il modulable en contexte, soit on leur accorde uniquement la capacité de contribuer à en construire, en admettant qu'ils n'en ont pas par eux-mêmes.

La diversité de faits de langue et de questions linguistiques que l'on est amené à traiter justifie à mon sens le recours à des méthodes d'analyse élaborées dans des cadres théoriques différents. Si les deux conditions – celle de cohérence interne de la démarche et celle de non-contradiction des hypothèses de base adoptées – sont respectées, il est possible de pratiquer le relativisme méthodologique déjà mentionné dans le chapitre 1.

### 3.1.2 Expérience de recherche et réflexions théoriques

Les questions du sens des lexèmes et, par conséquent, de la place accordée à la sémantique lexicale dans les différentes approches théoriques et les méthodes d'ana-lyse se sont manifestées avec tout l'intérêt qu'elles présentent, lors de mes travaux dans le projet *RELIEF* (cf. chapitre 1, sous-section 1.4.2 ci-dessus). En effet, je l'ai intégré de manière informelle à l'automne 2010, avant même son lancement officiel en juin 2011 à travers le projet *Definiens*, dont l'objectif était d'annoter sémantiquement les définitions lexicographiques du *Trésor de la Langue Française informatisé*. Or, l'insertion des balises XML pour délimiter la composante centrale (celle qui exprime le genre prochain) de la paraphrase définitoire et ses composantes périphériques (correspondant aux différences spécifiques), ne peut être envisagée sans analyse décompositionnelle.

La première tâche que j'ai réalisée ensuite dans le cadre de *RELIEF* en colla-boration avec A. Polguère a consisté à compiler la *nomenclature d'amorçage (NA)* de la base de données *Réseau Lexical du Français (RL-fr)*. À partir de ressources pédagogiques disponibles (dictionnaires, liste Eduscol, etc.), il s'agissait d'établir

une liste de lexèmes à partir de laquelle la nomenclature de la ressource devrait être développée sur des bases essentiellement sémantiques : d’une part, en développant la polysémie dont chaque lexème de la *NA* était potentiellement l’acception de base, d’autre part, par la dérivation sémantique qui conduit par exemple à réunir autour de la lexie source tout un ensemble d’unités qui lui sont attachées par le sens. Ainsi, le verbe ACCUSER I.1 permet de construire sémantiquement les lexèmes ACCUSATION I.1, ACCUSATEUR<sub>N</sub>, ACCUSATRICE, ACCUSÉ<sub>N</sub>, ACCUSÉE, ACCUSATEUR<sub>Adj</sub><sup>3</sup>. Une relation paradigmatic entre un lexème source et son dérivé sémantique n’est pas nécessairement morphologiquement marquée, comme le montre le cas de SE TAIRE et SILENCE dans les exemples 1 et 2 ci-dessous :

1. Il s’est tu pendant deux heures.
2. Son silence a duré deux heures.

La procédure de construction de la nomenclature a été exposée dans POLGUÈRE et SIKORA (2013). La présente discussion a pour objectif de mettre en avant l’importance de l’organisation essentiellement sémantique tant de la macrostructure que de la microstructure du *RL-fr*. Le sens *y* est central dans la mesure où il détermine les actants, les relations avec d’autres unités lexicales qui forment les nœuds du réseau. Une fois que les sens associés à une forme signifiante sont isolés, on décrit leur régime syntaxique, c’est-à-dire les structures de surface que la lexie vedette autorise sur le plan syntagmatique. Dans cette optique, il est plus exact de parler d’interface *sémantique-syntaxe*, plutôt que d’interface *syntaxe-sémantique*.

Analyser et décrire le sens dans un programme d’implémentation progressive d’une ressource lexicale, au sein d’une équipe comptant une dizaine de linguistes exige le respect strict du cadre théorique et méthodologique choisi pour le projet, en l’occurrence celui de la *LEC*, branche lexicale – et lexicaliste – de la *TST*. Une rigueur dans la façon de penser, d’analyser et de décrire la matière linguistique dans le respect des objectifs généraux du projet est un exercice intellectuel structurant et enrichissant. On peut la pratiquer, que l’on adhère ou pas à ses vues théoriques, car lorsque l’on garde une certaine distance critique par rapport à ses propres

---

3. L’approche traditionnelle nous a habitués à voir dans un signifiant tel que ACCUSATEUR à la fois un nom (masculin et féminin) et un adjectif. Dans le chapitre 7 (section 7.2), la question des parties du discours dont relèvent ces lexèmes sera présentée et discutée en détail.

activités, on est inévitablement conduit à s'interroger tant sur leurs apports que sur leurs limites.

Les travaux de recherche que j'ai réalisés avant de rejoindre le projet *RELIEF* s'inscrivent dans des perspectives autres que celle de la *LEC*. SIKORA (2007), tout comme ma recherche doctorale (cf. SIKORA 2009b) explore la structure temporelle des situations dans une perspective néodavidsonienne. Celle-ci est présente également dans SIKORA et SYPNICKI (2010), où il est question de systématiser l'interaction entre l'aspect lexical des prédicats de phrases plurielles et les temps grammaticaux. De même, les études publiées parallèlement et ultérieurement au projet, consacrées aux phénomènes de grammaticalisation (SIKORA 2013a ; SIKORA 2016e) ont nécessité le recours à des analyses de données de corpus pour saisir des phénomènes de variations auxquelles s'intéressent tout particulièrement les linguistiques cognitives (TRAUGOTT et KÖNIG 1991, HEINE, CLAUDI et HÜNEMEYER 1991 ; HEINE 1993 ; HASPELMATH 2004 ; MARCHELLO-NIZIA 2006 à titre d'exemple) et les grammaires de constructions (cf. à titre d'exemple TRAU-GOTT et TROUSDALE 2013).

Dans mon cursus universitaire, j'avais pu m'initier aux principes de la linguistique structuraliste. C'est dans cette lignée que s'inscrit la *TST*, avec une place centrale accordée au lexique modélisé par la *LEC*. Le travail effectué pendant le projet, ainsi que la contribution que j'ai continué à y apporter au-delà de sa durée officielle m'ont conduite à évoluer dans un cadre théorique strict, dont j'ai pu intensivement exploiter et éprouver les méthodes sur des données lexicales extensives. Loin de rétrécir mon champ de vision, ce périmètre strictement déterminé m'a incitée à comparer ses propositions à celles des autres approches que l'on doit considérer moins comme concurrentes que complémentaires. Jusqu'à quel point, si seulement, sont-elles compatibles ? Quelles sont leurs divergences irréductibles ? Quelles sont les limites au-delà desquels des phénomènes langagiers commencent à leur échapper ? Les questions qui émergent par la suite ne sauraient étonner : comment pourrait-on dès lors éviter de s'interroger sur les méthodes que l'on avait choisies à telle ou telle étape de son parcours intellectuel pour analyser, comprendre et expliquer les faits étudiés ?

La section suivante présente les postulats et les hypothèses de base de deux paradigmes, en principe opposés, bien que de manière asymétrique : si la *TST*

met explicitement en question les grammaires génératives, ces dernières – historiquement premières – ne se positionnent pas par rapport à la *TST*.

Nous l’avons dit : les grammaires génératives ont vu le jour dans le cadre des travaux menés sur l’intelligence artificielle ; la *TST* doit répondre aux besoins du traitement automatique de la langue. Qu’il s’agisse, pour les deux, d’informatique ne doit pas occulter une différence intéressante. En effet, dans le premier cas, l’hypothèse de départ est que l’on pourrait créer des logiciels permettant aux machines d’imiter le fonctionnement de l’esprit humain et pourquoi pas ne pas aboutir à la fabrication de robots de cerveaux artificiels ? Le second programme, celui de la *TST*, nettement plus modeste, est d’élaborer des représentations des langues particulières telles qu’elles puissent être traitées par des machines.

Même en limitant cette comparaison à ces deux approches, il m’est impossible, dans le cadre de ce travail de synthèse, de proposer une analyse fine de leurs positions respectives. Il s’agit de théories trop globales pour que leurs contenus respectifs puissent être exhaustivement discutés dans quelques sections d’un chapitre. Mon objectif est simplement de mettre en avant les points directement liés aux méthodes d’analyse proposées.

## **3.2 La sémantique lexicale dans le courant génératif**

Depuis la publication de *Syntactic Structures* (CHOMSKY 1957), les positions théoriques du paradigme génératif ont connu de nombreuses évolutions et développements par Chomsky lui-même et par des chercheurs appartenant aux divers courants qui s’en inspirent. En les présentant ici, je m’appuie sur l’un des derniers exposés, publié dans le volume *Nouveaux horizons dans l’étude du langage et de l’esprit*, compilé par A. Kihm (cf. CHOMSKY 2005 pour la traduction française).

### **3.2.1 Langue et perspective linguistique générative**

En 2005, comme en 1957, une langue naturelle présente, pour Chomsky, un intérêt secondaire par rapport à la faculté de langage, qui est, quant à elle, une propriété biologique de l’espèce humaine, un «organe linguistique». Or, «un organe n’est pas

quelque chose que l'on peut retirer du corps en le laissant intact» (CHOMSKY 2005, p. 41). Tout comme l'odorat, la vue ou le système digestif, la faculté de langage, est déterminée génétiquement. Il est par conséquent difficile, dans l'état actuel de la science (*ibidem*), de la saisir dans son ensemble, mais l'étude des langues peut s'appuyer sur son *état initial*. Plus précisément :

chaque langue est le résultat de l'action combinée de deux facteurs : l'état initial et le cours de l'expérience. Nous pouvons concevoir l'état initial comme un «dispositif d'acquisition du langage» (*language acquisition device*), qui reçoit l'expérience comme «entrée» et donne la langue comme «sortie» – laquelle est représentée intérieurement dans l'esprit/cerveau. L'entrée et la sortie s'offrent toutes deux à l'examen : nous pouvons étudier le cours de l'expérience et les propriétés des langues acquises. Ce que nous en apprenons ainsi nous renseigne beaucoup sur l'état initial qui les médiatise.... (CHOMSKY 2005, p. 41-42)

En souscrivant à une conception qu'il qualifie de *traditionnelle* – «une langue est quelque chose comme “manière dont nous parlons et comprenons”», Chomsky la considère comme déterminée par l'expérience : des enfants grandissant à Tokyo apprennent le japonais, alors que de jeunes Britanniques acquièrent l'anglais. La langue d'un individu X détermine «une série infinie d'expressions», dont chacune a une forme phonétique et une signification propres. Ces expressions possèdent des propriétés complexes, qui fournissent des renseignements à d'autres dispositifs, aussi différents que l'appareil articulatoire et la pensée, puisque :

[L]a faculté de langage est enchâssée dans l'architecture plus large de l'esprit/cerveau. Elle entre en interaction avec d'autres systèmes qui imposent des conditions auxquelles le langage<sup>4</sup> doit satisfaire pour être seulement utilisable». (CHOMSKY 2005, p. 50)

Des expressions d'une langue naturelle possèdent donc des propriétés complexes, qui constituent des renseignements à décoder par différents systèmes, dont chacun impose ses conditions de lisibilité : toute expression doit y satisfaire sous peine

---

4. La traduction citée recourt en effet au terme de *langage*. Même si cette argumentation est développée sans référence à la tradition structuraliste, il semble préférable de l'entendre comme *langue* : les expressions formées en anglais, en français ou en japonais doivent être lues par les systèmes liés à la pensée.

de non-interprétabilité. L'interaction s'articule à deux niveaux d'interface : une expression générée par le langage a une représentation phonétique lisible par des systèmes sensori-moteurs (interface phonétique) et une représentation sémantique (interface sémantique) à destination du système conceptuel. Si l'on tend à systématiser les règles productives (génératives), celles-ci ne peuvent être découvertes qu'à partir des propriétés des expressions interprétables, c'est-à-dire à partir de phrases grammaticales à l'issue de l'identification et de l'analyse de leurs constituants. La syntaxe, révélatrice de règles de génération d'objets complexes et de transformations, règles considérées comme des algorithmes, est donc la première source d'informations sur la grammaire d'une langue, et au-delà, sur la grammaire universelle. Le lexique, défini par Chomsky comme une liste d'associations irrégulières de formes phonologiques et de significations spécifiques à des langues particulières, présente en revanche moins d'intérêt pour quiconque entreprend de saisir les principes universels du fonctionnement de la faculté de langage. Cette vision globale impose un cadre précis aux recherches linguistiques. Le travail du linguiste consiste alors à analyser les expressions de langue pour détecter quelles sont les relations internes entre leurs constituants. Ce sont elles qui permettent l'interprétation, c'est-à-dire l'interaction avec les autres systèmes. L'objectif de la démarche est de saisir les conditions de lisibilité (qui se manifestent notamment dans les propriétés telles que l'adjacence au niveau phonétique et syntaxique, ou encore la sélection d'arguments sur le plan sémantique) que les expressions doivent respecter et en venir progressivement à découvrir le fonctionnement de tous les dispositifs de l'esprit.

### **3.2.2 La sémantique dans une perspective générative**

Dans la version standard, l'analyse générative s'intéresse peu au lexique : il se présente sous forme d'une liste d'associations arbitraires de sons et de significations simples servant à entrer dans des constituants complexes. Le lexique est une donnée spécifique pour chaque langue particulière. C'est dire qu'il ne relève pas (et ne révèle pas non plus) des principes de la grammaire universelle. Cette position périphérique, qui se lit bien dans un arbre de constituants, où les projections lexicales apparaissent tout à la fin de la décomposition, a néanmoins évolué vers un modèle

computationnel, qui s'est avéré nécessaire pour rendre compte des interprétations qui ne sont pas imputables à la seule structure syntaxique.

### Rôles thématiques et classes verbales

Depuis GRUBER (1965), avec notamment les travaux de FILLMORE (1968) et de JACKENDOFF (1972), la sémantique générative se développe en relation étroite avec la syntaxe, bien en amont du lexique. GRUBER (1965) postule l'existence de catégories prélexicales, qui à la fois constituent une base pour les structures syntaxiques disponibles et assurent l'organisation des relations de sens à l'intérieur des phrases qu'elles permettent de former.

Cette analyse s'organise autour du verbe, qui en tant que prédicat, est le constituant central de la phrase. Tête du syntagme verbal, il définit les relations entre ses arguments, en leur assignant des rôles dits *thématiques*. Autrement dit, les arguments sont sémantiquement dépendants du verbe et les rôles thématiques qu'ils assument dans l'organisation sémantique de la phrase sont déterminés par rapport au verbe.

Les rôles thématiques forment une liste finie et ils se manifestent sur le plan syntaxique : l'argument porteur d'un rôle thématique est réalisé dans une position syntaxique spécifique. On postule ainsi une hiérarchie, avec la position prédominante du rôle *Agent* qui, lorsqu'il est sélectionné par le prédicat, se voit attribuer la fonction du sujet syntaxique, suivi par le *Patient* le plus souvent objet, auxquels s'ajoutent les rôles circonstants dont le nombre et les étiquettes peuvent varier selon les auteurs.

Il a été observé que des verbes sémantiquement proches ont tendance à sélectionner les mêmes arguments exprimés sur le plan phrastique dans des patrons syntaxiques comparables, avec néanmoins des alternances dans la réalisation des arguments : l'exemple désormais classique en est la paire des verbes *hit* et *break* étudiée dans FILLMORE (1970). L'objectif des analyses est alors de repérer des éléments sémantiques, qui au-delà des différences spécifiques propres à chacune de ces formes, déterminent le type d'arguments sélectionnés.

C'est dans cette lignée que se situent notamment les travaux de LEVIN (1993) et LEVIN et RAPPAPORT HOVAV (2005), dont l'objectif est de définir l'ensemble des



classes verbales de l'anglais, avec les alternances dans la réalisation d'arguments qu'ils autorisent. L'analyse sémantique doit donc isoler des composants du sens qui d'une part, sont pertinentes pour la constitution d'une classe de verbes, et de l'autre, peuvent rendre compte de leurs structures argumentales et des différentes options dans leur réalisation syntaxique. Cela revient à admettre qu'il existe des propriétés sémantiques communes aux verbes d'une même classe, responsables de la sélection des arguments et des modèles de leurs possibles réalisations.

L'intérêt pour les classes verbales et les composants sémantiques communs à tous les membres d'une classe impose une certaine granularité de la description : il ne s'agit pas de décrire le contenu sémantique de chaque verbe dans ses spécificités, en repérant des différences fines par exemple entre *hit* et *break*, ce qui serait l'objectif d'une analyse menée dans le cadre de la *LEC*, dont il sera question dans la section suivante, mais d'isoler des composants d'ordre plus général, prélexical justement. Ainsi, selon LEVIN (2006), tous les membres d'une classe verbale dénotent des situations d'un certain type, et le type de structure situationnelle simple ou complexe dénoté est décisif pour la sélection des arguments. Par ailleurs, à l'intérieur d'une classe, chaque verbe est également porteur de traits idiosyncrasiques, qui le distingue des autres. Ces traits forment un type ontologique : par exemple *chuchoter*, *murmurer*, *réciter*, etc. ont un composant de type *manière*, en l'occurrence celle de parler. Ce mode d'analyse s'étend également sur les noms déverbaux et sur la capacité qu'ils ont d'hériter de la structure argumentale. En effet, tout comme des composants du sens verbal sont décisifs pour la sélection des arguments qui en dépendent, une tête nominale est déterminante pour la structure argumentale du SN (cf. GRIMSHAW 1990).

Il en résulte une modification importante de la théorie syntaxique dans la *Théorie des principes et des paramètres* (CHOMSKY 1995), qui formule entre autre un principe de projection : l'information lexicale est syntaxiquement représentée.

### Sémantique du lexique génératif

Dans les années 1990, les travaux de Pustejovsky (cf. PUSTEJOVSKY 1995 ; PUSTEJOVSKY et BOUILLON 1995 ; PUSTEJOVSKY 2013) redéfinissent la place du lexique dans le paradigme génératif, toujours dans une perspective interprétative. Ces pro-

positions reposent sur un principe de réalité : ce qui a connu le plus grand développement en traitement automatique des langues naturelles, ce sont les ressources lexicales.

If we view the goal of a semantic theory as being able to recursively assign meanings to expressions, accounting for phenomena such as synonymy, antonymy, polysemy, and metonymy, then compositionality depends ultimately on what the basic lexical categories of the language denote. (...) Hence, if studied comprehensively, lexical semantics can be a means to reevaluate the very nature of semantic composition in language, in order to satisfy the goals of semantic theory. (PUSTEVSKY 1995, p. 1)

La sémantique doit donc aller au-delà de la description des rôles thématiques, car à eux seuls, ils ne permettent pas de construire l'interprétation d'une phrase, où il est important de rendre compte des phénomènes de compositionnalité liés aux interactions entre le sens des items lexicaux et les contextes de leur emploi. Pour ce faire, il faut décrire tout le potentiel sémantique associé à une forme lexicale, qu'elle peut activer (ou non) dans les processus compositionnels. Sans se cantonner au verbe, la sémantique doit explorer toutes les catégories, en partant de la phrase en tant qu'unité de base dont on peut évaluer le caractère bien formé. D'une part, le sens d'un item lexical ne peut pas être dissocié de la structure syntaxique dans laquelle il est intégré, et de l'autre, il doit être représenté conformément aux principes généraux de l'organisation conceptuelle profonde à l'intérieur du système cognitif.

Pour permettre le calcul des significations exprimées par des constructions syntaxiques, une description sémantique doit apporter des informations relatives aux quatre paramètres suivants :

**La structure argumentale** qui contient des informations sur les éléments fonctionnels sélectionnés par l'item lexical ;

**La structure situationnelle** en tant que représentation de l'organisation du temps interne de la situation désignée ;

**La structure de qualia** qui définit les attributs des arguments sélectionnés. C'est le niveau de représentation sémantique qui permet de rendre compte, grâce au mécanisme de co-composition, du potentiel relationnel de l'item lexical,

c'est-à-dire des composantes qui entrent en interaction avec celles des constituants de la structure syntaxique qu'ils forment ensemble.

**La structure d'héritage lexical** pour établir des relations verticales d'inclusion catégorielle entre les items lexicaux.

En s'appuyant sur ces informations, le sens de chaque occurrence est produit grâce à deux mécanismes génératifs : la coercion du type sémantique (*type coercion*)<sup>5</sup> et la co-composition. La première de ces opérations consiste à produire une interprétation nouvelle *via* la sélection par le prédicat d'un type sémantique nouveau pour son complément syntaxique. Ainsi, *voiture* est de type sémantique 'véhicule', alors que le prédicat *vouloir* exige un argument de type 'événement'. Malgré la nature nominale du complément syntaxique dans (3), il s'agit en réalité d'un argument événementiel, comme le montre la relation d'équivalence sémantique avec (4) :

3. Tim veut une voiture.
4. Tim veut acheter une voiture.

Cette analyse permet de préserver une seule entrée de dictionnaire pour le verbe *vouloir*, quelle que soit la structure syntaxique de son complément (SN ou *p*).

La co-composition est un mécanisme qui permet la sélection du sens particulier selon l'argument sémantique. Pour l'illustrer, observons le cas de *courir* discuté dans SIKORA (2012a), illustré ci-dessous dans les exemples (5) et (6).

5. Quand elle franchit la barrière ouverte, Annick courait presque à pas raides (Frantext)
6. M<sup>elle</sup> Prost a couru le 60 mètres en 7 secondes quatre cinquièmes. (FrWac)

Dans la phrase (5), *courir* est un verbe de manière de déplacement, de type aspectuel activité, qui n'admet pas d'argument incrémental, susceptible de lui imposer une borne télique et, par conséquent de modifier son type aspectuel d'activité en accomplissement. En (6), la présence de l'argument le *60 mètres*, renforcée par l'adverbial temporel *en 7 secondes quatre cinquièmes* contribue à en faire un verbe de réalisation de type accomplissement justement.

---

5. Dans les travaux ultérieurs consacrés à l'aspect, la notion de coercion est définie de manière plus spécifique, comme processus de modification de type aspectuel de la prédication (cf. MOENS et STEEDMAN 1988 ; de SWART 2012).

## Modélisation du sens lexical dans un dictionnaire génératif

La question essentielle qui se pose dans une sémantique interprétative est celle de savoir comment se construit une signification particulière d'une structure syntaxique potentiellement ambiguë. Un item lexical contient des éléments sémantiques qui, activés ou non, contribuent à l'interprétation visée en contexte. On comprend dès lors l'intérêt et la place qu'y occupent la polysémie dite *régulière* (APRESJAN 1974) ou *logique* (PUSTEJOVSKY 1995), ainsi que leur modélisation.

PUSTEJOVSKY (1995) traite la polysémie comme un cas d'ambiguïté à lever dans une structure syntaxique, grâce à des processus compositionnels. Dans ce cadre, la distinction traditionnelle entre polysémie et homophonie n'a plus de pertinence, puisqu'elle repose, selon PUSTEJOVSKY (1995, p. 27), sur le repérage de liens historiques entre les différents sens et des aléas de changements phonologiques et orthographiques. Elle ne présente aucune utilité pour l'étude du lexique en synchronie, notamment lorsque l'on se pose la question de savoir comment un mot polysémique en vient à désigner un certain type d'entité, plutôt qu'un autre. Or, ce qui est crucial en cas de sens multiples, ce sont les processus de désambiguïsation et les informations nécessaires pour les effectuer correctement. Ce sont eux qui permettent de sélectionner la signification appropriée dans une structure syntaxique et dans un contexte donné. Cela signifie que plutôt que de chercher à discriminer les différentes acceptions, la description d'un item dans un dictionnaire génératif doit contenir toutes les informations nécessaires pour le calcul interprétatif et pour la désambiguïsation. La description sémantique est ainsi associée à une forme signifiante, car c'est elle qui vient s'imbriquer en tant que constituant dans une structure syntaxique. L'entrée du verbe *ranger* pourra prendre la forme qui apparaît dans la figure 3.1 (p. 78), de manière à rendre compte des différences des types dans les phrases (7) et (8).

7. Paul a rangé son livre dans le sac à dos.

8. Paul a rangé sa chambre.

Le prédicat *ranger* a deux arguments, dont le premier appartient à la classe d'humains, et le second est un objet physique. L'argument par défaut (D-ARG<sub>1</sub>), que nous avons caractérisé comme **container**, n'a pas nécessairement de réalisation syntaxique ; il apparaît dans certains emplois seulement, par exemple en (7) ci-

**ranger**

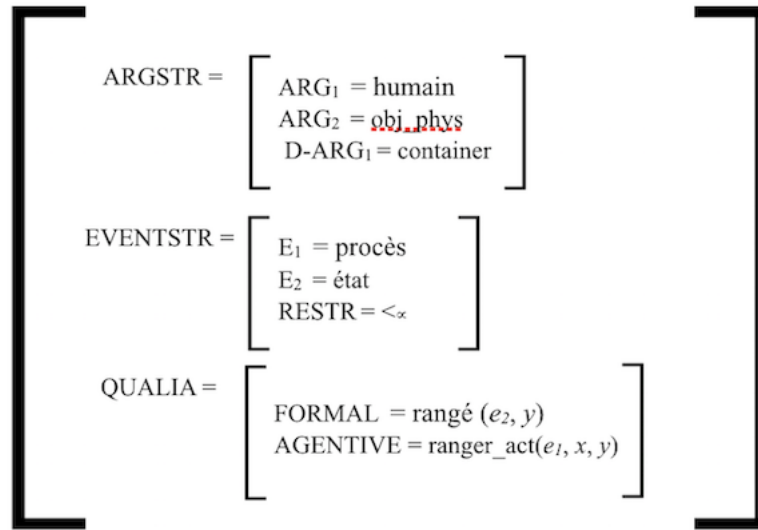


FIGURE 3.1: Description sémantique dans un dictionnaire génératif : le cas de *ranger*.

dessous. La structure situationnelle (EVENTSTR) est complexe, composée de deux sous-événements – procès et état – qui se suivent dans le temps (RESTR). Enfin, les qualia FORMAL et AGENTIF explicitent le mode de participation des arguments sémantiques.

Dans les structures syntaxiques que sont les phrases (7) et (8), *ranger* reçoit des interprétations différentes du fait de leurs caractéristiques temporelles. Dans le premier cas, il s'agit d'une situation de courte durée, alors que dans (8), le prédicat renvoie à une situation plus longue. Ces deux lectures sont issues de processus génératifs qui opèrent sur l'argument  $y$ . Aussi bien *livre* que *chambre* sont des arguments de type pointé : *livre* est de type **information.objet\_physique**, *chambre* – **container.contenu**. Dans (7), le prédicat sélectionne le type **objet\_physique** pour l'argument  $y$  (*livre*), alors que dans (8), c'est le type **contenu** qui entre dans le processus de co-composition. Or, il se trouve que ce contenu correspond, dans la cas de *chambre*, à une collection d'objets. Ils forment ainsi un objet de nature incrémentale, qui détermine la progression du procès  $e_1$  (cf. le paramètre EVENTSTR

dans la figure 3.1 ci-dessus).

## Sémantique générative et phraséologie

Jusqu'à une époque relativement récente, les unités phraséologiques, que ce soit des locutions, les collocations ou, en anglais, les verbes à particule suscitaient peu d'intérêt chez les linguistes générativistes. De fait, comme le souligne GRIES (2008), les phraséologismes constituent un véritable défi pour le modèle génératif. Ce sont des structures syntaxiques régulières, qui pourtant se montrent plus ou moins réfractaires aux transformations qu'elles devraient subir. Les modifications qu'elles acceptent sont de plus difficilement prévisibles. Sémantiquement plus ou moins, voire entièrement non-compositionnels, les phraséologismes représentent un problème considérable pour les mécanismes interprétatifs.

Les unités phraséologiques sont nombreuses dans une langue et les travaux de ces dernières années indiquent qu'elles ne peuvent en aucun cas être traitées comme des exceptions. Les démarches typologiques (cf. GRANGER et PAQUOT 2008, MEL'ČUK 2013) ont montré qu'il est strictement impossible, dans leur description, de se limiter à un seul niveau d'analyse. C'est dire que non seulement les phraséologismes ne peuvent pas être générés à partir d'un patron syntaxique propre aux constructions sémantiquement non contraintes, mais en plus, ils mettent en question l'organisation modulaire du système linguistique s'appuyant sur un ensemble de règles. GRIES (2008, p. 12) suggère même que ces unités polylexicales ont un rôle tellement important dans la langue qu'elles pourraient conduire à une révision de fond « du paradigme linguistique dominant du XX<sup>ème</sup> siècle », diagnostique qui semble confirmer l'intérêt grandissant pour les grammaires de construction. Non sans rappeler l'anecdote rapportée par MEL'ČUK (2013) : interrogé au début de sa longue carrière par D. Hays sur la notion d'*idiom*, l'auteur avouait l'ignorer. L'explication reçue n'était certes pas définitoire, mais – semble-t-il exacte au-delà de sa charge militante : « An idiom is what we beat Chomsky with ! ».

### 3.3 La sémantique lexicale selon l'approche néo-structuraliste de la *Lexicologie Explicative et Combinatoire*

L'objectif que se pose la *Théorie Sens-Texte* est d'élaborer des modèles fonctionnels non pas de l'«organe linguistique» dans ses interactions avec les autres facultés de l'esprit dans toute leur complexité (l'emploi du pluriel ne s'expliquerait pas alors), mais avant tout de langues particulières (MEL'ČUK 1997). Un tel modèle, dit *structural*, d'une langue doit saisir l'ensemble des règles qui assurent son fonctionnement.

#### Langue et perspective linguistique

En expliquant la perspective de l'élaboration d'un modèle fonctionnel pour l'étude de langues naturelles, MEL'ČUK (1997) précise :

La langue est considérée comme un mécanisme, ou un système de règles, qui permet au locuteur de faire deux choses :

- PARLER, c'est-à-dire, (être capable de) faire correspondre à un sens qu'il veut exprimer tous les textes de sa langue qui, d'après lui, peuvent véhiculer ce sens et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné ;
- COMPRENDRE la parole, c'est-à-dire (être capable de) faire correspondre à un texte qu'il perçoit tous les sens que, d'après lui, ce texte peut véhiculer et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné.

(MEL'ČUK 1997, p. 2)

Si le passage ci-dessous semble afficher un accord de principe avec le point de vue génératif – se servir d'une langue consiste à parler et à comprendre<sup>6</sup>, les différences ne tardent pas à se manifester. Un modèle linguistique est destiné à représenter les règles de correspondances entre des sens et les textes que le locuteur peut produire pour les exprimer selon un parcours onomasiologique (MEL'ČUK 1997). Ce choix s'explique, argumente Mel'čuk, par le statut privilégié que la langue elle-même

---

6. La simplicité de la formule ne contredit en rien la complexité des opérations et des processus sous-jacents.

accorde au locuteur : on parle de *locuteur*, et non pas de *destinataire natif* ; *parler français* est une expression idiomatique où le nom FRANÇAIS s'emploie de manière adverbiale, ce qui n'est pas le cas de *comprendre le français*. Enfin, l'existence même des déictiques montre que le point de vue qui organise le discours et son univers est bien celui du locuteur. L'auteur souligne néanmoins que tout en étudiant l'activité de production, son modèle n'est pas génératif, puisqu'il n'est pas destiné à spécifier un ensemble d'expressions générées. Il doit modéliser les règles de correspondance, étape par étape, entre les représentations sémantiques, syntaxiques, morphologiques jusqu'aux représentations phonétiques des textes produits. Le modèle postulé a pour objectif de reproduire le comportement «du locuteur, qui ne passe son temps ni à générer des ensembles des phrases grammaticalement correctes et incorrectes, ni à transformer des structures abstraites ; un locuteur parle, c'est-à-dire il exprime, au moyen de textes, les sens qu'il veut communiquer» (MEL'ČUK 1997, p. 7).

Cette modélisation, qui se veut globale dans la prise en compte de tous les aspects de la production de textes, s'appuie clairement sur l'idée structuraliste de la langue qui peut être isolée et étudiée en système autonome. La *TST* ne met pas en question l'existence d'un niveau conceptuel, mais elle le situe en dehors du champ d'investigation de la linguistique. Il relèverait plutôt des études psychologiques, voire neurologiques.

### **Sémantique lexicale dans une perspective néostructuraliste**

Le postulat de base de la *TST* consiste à admettre que des contenus sémantiques synonymes (ou quasi-synonymes) peuvent s'exprimer par des textes différents que l'on doit considérer comme des paraphrases les uns des autres. Un locuteur qui souhaite exprimer une certaine sensation a le choix entre plusieurs formulations : *J'ai froid*, *Cette pièce est glaciale*, etc. La question qui émerge est celle de l'unité minimale du sens, celle qui à la fois assure une relation de quasi-synonymie entre les paraphrases et qui les différencie. La réponse formulée par la *TST* est résolument lexicaliste.

En tant que système autonome, la langue – entité isolable, étudiée et décrite à partir de ses réalisations discursives – articule deux modules : le lexique et la



grammaire. L'ordre dans lequel ils viennent d'être énumérés n'est pas dû au hasard, car c'est le lexique qui est au cœur de toute activité langagière :

une langue est constituée de lexies [= unités lexicales, DS] et de règles servant à la manipulation de ces dernières. Les règles qui réunissent les lexies en syntagmes, les syntagmes en phrases, et les phrases en discours sont donc nettement secondaires par rapport aux lexies – en ce sens que leur nature et leur forme sont déterminées par les lexies. (MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE 1995, p. 17)

C'est donc aux unités lexicales (lexies), signes linguistiques associant un signifiant, un signifié et des caractéristiques lexico-combinatoires que l'on doit s'intéresser avant d'entamer des analyses syntaxiques, discursives, pragmatiques, etc. L'attention toute particulière portée par la *TST* au lexique, à sa description et à sa modélisation trouve sa source dans la perspective théorique adoptée : pour comprendre comment un sens se construit dans le discours, il faut saisir d'abord le sens des unités du lexique. Cette position théorique et méthodologique explique l'importance, au sein de la *TST*, de la *Lexicologie Explicative et Combinatoire*, destinée à mener une réflexion sur le lexique et sur la modélisation des informations lexicales.

### Caractère discret du sens lexical

En présentant rapidement ici l'analyse et la description sémantique d'une lexie<sup>7</sup>, je m'appuie sur le travail de modélisation de données lexicales tel qu'il est pratiqué dans le *RL-fr*. Les signifiés sont des unités discrètes, aux limites généralement bien tracées. C'est le cas par exemple pour BUREAU II.2a et BUREAU II.2b, illustrés dans les exemples (9) et (10) ci-dessous :

9. En ce moment au bureau, on regarde les mouches voler.
10. Bref, bonne ambiance, pour dire vendredi nous avons fait notre dîner-soirée avec tout le bureau et l'entreprise qui s'occupe de tout ce qui est informatique.

---

7. J'y reviendrai plus en détail dans le chapitre 5, où ce mode d'analyse sera appliqué à une question précise.

Dans le lexique génératif, ce cas de polysémie logique institution–individus qui y travaillent serait un type pointé. La *LEC*, et dans sa continuité, le *RL-fr* distinguent les deux acceptions, notamment en raison de l'impossibilité de factorisation de leurs contenus sémantiques, qui se manifeste dans le caractère quelque peu étrange de la phrase telle que (11)<sup>8</sup>.

11. ? Le bureau est fermé et parti déjeuner.

Il se peut néanmoins qu'un signifié soit ambigu ou vague. MILIĆEVIĆ et POLGUÈRE (2010) qualifient par exemple les noms de communication langagière d'ambivalents, puisqu'ils dénotent généralement un fait et une entité. C'est le cas d'INVITATION, qui nominalise à la fois le contenu sémantique du verbe INVITER, l'acte d'inviter, et nomme le support qui permet de l'exprimer<sup>9</sup>. La notion de *vague* est plus complexe et ses définitions divergent. Pour ma part, je la considère comme le fait, pour un sens de renvoyer à plusieurs types de référents : une locution<sup>10</sup> telle que PEAU DE BANANE permet de désigner une question mal intentionnée, une invitation mal à propos et bien d'autres procédés dont le but à chaque fois est de déstabiliser quelqu'un et le mettre dans une situation défavorable.

## Modélisation de la polysémie

Dans la *LEC* et les approches qui s'en inspirent, l'identification des sens associés à un signifiant est le point de départ de toute analyse. La polysémie est repérée en synchronie et organisée à partir d'une acception de base, celle que l'on peut considérer comme la plus saillante pour les locuteurs contemporains<sup>11</sup>. C'est à partir du sens de base que l'on peut organiser les relations sémantiques (relation

---

8. La phrase (11) est une application de ce que MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE (1995) appellent le critère de cooccurrence différentielle, qualifié également par CRUSE (2000) de test d'autonomie relationnelle.

9. C'est un cas que PUSTEJOVSKY (1995) qualifierait de *polysémie logique*.

10. Selon la *LEC*, une locution est bel et bien une unité lexicale (lexie), dont la particularité réside entre autres dans la forme syntagmatique de son signifié (cf. PAUSÉ et SIKORA 2016 pour une présentation générale et étude de cas).

11. Je ne reviens pas ici sur la définition de la polysémie : il existe une abondante littérature, qui fournit des critères permettant de distinguer des acceptions copolysèmes. Il est d'ailleurs assez frappant de constater que sous des termes différents, ces critères sont plutôt convergents (cf. MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE 1995, CRUSE 2000, CROFT et CRUSE 2004, KLEIBER 2008b, ainsi que SIKORA 2016b pour une discussion et application à la polysémie verbale).

de *copolysémie*) entre les acceptions d'un vocable polysémique. Le cas du verbe MONTER, dont les exemples (12) et (13) ci-dessous, extraits de Frantext, illustrent deux acceptions différentes, sera utilisé pour montrer ce traitement de la polysémie et ses conséquences pour la description sémantique.

12. Ils marchent en toute liberté le long des routes, montent jusqu'au col de San Nicolao (...)
13. Nous déchargeons le coffre et montons les bagages le long d'un escalier étroit et interminable pour rejoindre l'appartement (...)

La polysémie de MONTER est très riche : 40 acceptions sont décrites dans la base *Les Verbes Français* (DUBOIS et DUBOIS-CHARLIER 1997). Le *RL-fr* en encode 12 actuellement, parmi lesquelles les emplois illustrés en (12) et (13) sont référencés respectivement comme MONTER I.1a et MONTER III.1. Comme toutes les acceptions d'un vocable polysémique, MONTER I.1a et MONTER III.1, sont des lexèmes, *ipse eo* des unités lexicales à part entière, puisque, comme le montre le tableau 3.1 *infra*, elles forment des associations d'un signifiant (certes, identique à celui des autres sens), d'un signifié et d'un certain nombre de caractéristiques.

Le tableau 3.1 comporte néanmoins une modification par rapport à la description habituellement développée. En effet, la troisième facette du signe linguistique a été élargie : elle comprend, dans mon approche, l'ensemble des propriétés qui caractérisent la lexie, et non seulement sa combinatoire restreinte, c'est-à-dire les éléments lexicaux avec lesquels elle se combine de préférence sur le plan syntagmatique pour former des collocations.

TABLE 3.1: Modélisation d'acceptions copolysèmes de MONTER

signifiant	signifié	propriétés
[mõtɛ] MONTER I.1a	'(pour X), se déplacer vers un lieu Y, situé plus haut que X	verbe intransitif, auxiliaire ÊTRE, – QUATRE À QUATRE
[mõtɛ] MONTER III.1	'(pour X), déplacer Y vers le lieu Z situé plus haut'	verbe transitif, auxiliaire AVOIR

La numérotation des acceptions indique une certaine organisation sémantique de

la polysémie : MONTER I.1a est considéré à la fois comme sémantiquement plus simple (ce qui se manifeste dans la paraphrase définitoire par un nombre de composants moins élevé) que MONTRER III.1, qui dénote une situation avec un actant supplémentaire. Des composantes du sens de MONTER I.1a telles que le déplacement orienté vers un lieu situé à un niveau supérieur se retrouvent dans celui de MONTRER III.1. Ce dernier se caractérise par un actant de plus, un agent exerçant une action orientée vers un patient et un changement de sa localisation. C'est la raison pour laquelle la relation entre les acceptions MONTER I.1a et MONTRER III.1 est explicitée en termes de causation <sup>12</sup>.

Les relations de copolysémie, ainsi que la distance sémantique entre les acceptions peuvent être représentées sous forme d'un graphe. Il s'agit certes d'hypothèses, modifiables au fur et à mesure que l'on introduit des acceptions manquantes. Afin d'en assurer la lisibilité, la figure 3.2 ci-dessous (p. 86) reproduit les relations de sens entre six acceptions du vocable MONTER, réparties en deux familles de sens construits à partir de l'unité lexicale de base MONTER I.1a.

Les acceptions ne sont pas nécessairement toutes reliées : le graphe retrace plutôt des mouvements qui peuvent s'organiser en plusieurs directions, en formant des familles selon la proximité sémantique. Ainsi, selon l'hypothèse représentée dans la figure 3.2, on admet que MONTRER III.1 se construit à partir de MONTER I.1a, tout en déclenchant une extension sémantique vers MONTER V.1 (dont le sens est illustré dans l'exemple 14 ci-dessous), source de métaphore, à son tour, qui aboutit à MONTER V.2 (exemple 15, tiré, comme le précédent, du FrWac).

14. J'ai aidé les magasiniers de Carrefour à monter un nouveau présentoir pour nos plats sous vide.
15. Dès 1837, le milanais Guerra, un disciple favori de Blasis, monte à l'opéra son ballet des mohicans (...)

Une réflexion sur les relations de copolysémie est importante pour deux raisons principales. Dans un réseau structuré essentiellement (bien que non exclusivement) à partir des liens paradigmatiques, il est essentiel de bien identifier les nœuds du graphe, pour établir ensuite les bonnes connexions. Ainsi, MONTER I.1a est bien

---

12. Du moins dans la modélisation proposée actuellement dans le *RL-fr*. Dans SIKORA (2016b), je montre que ces relations de ce type s'expliquent en termes de transitivité sémantique, qui ne fait pas partie de l'outillage employé dans la méthodologie de la *LEC* dont il est question ici.

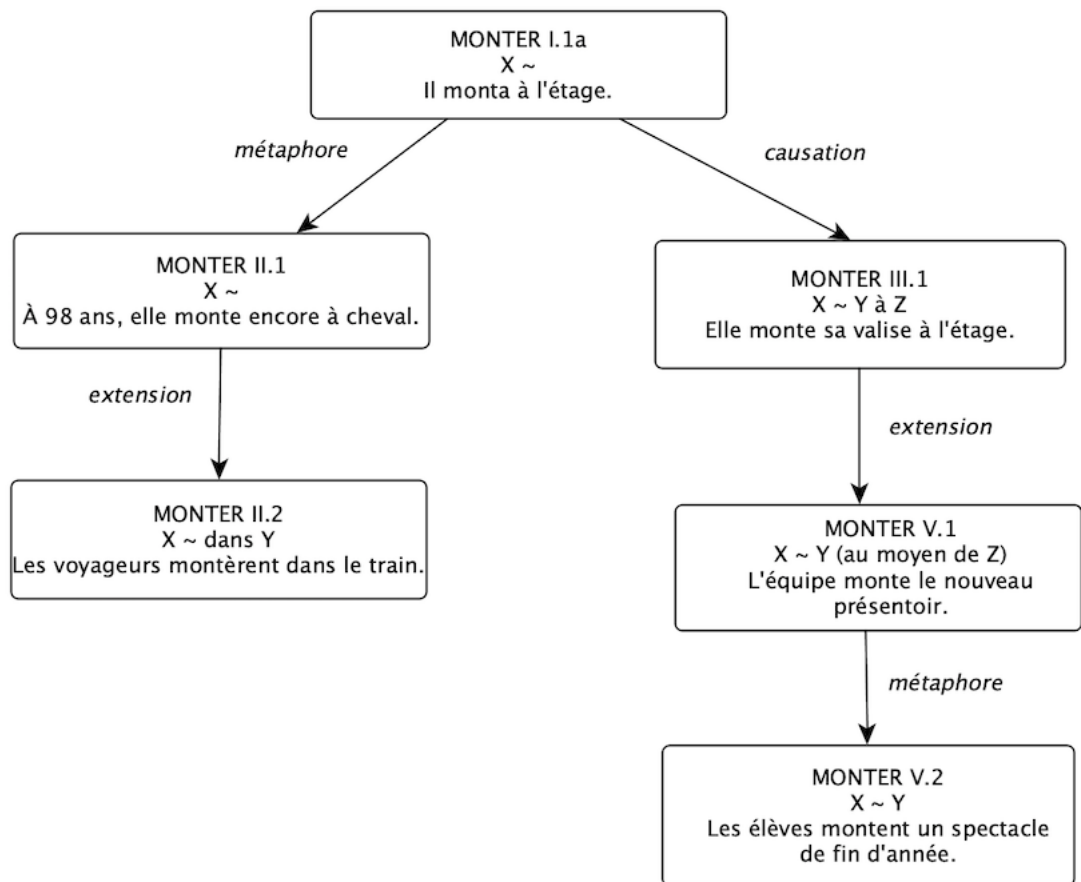


FIGURE 3.2: Extrait d'un graphe de copolysémie : 6 des 12 acceptions du vocable MONTER

relié à sa nominalisation MONTÉE, ce qui n'est pas le cas de MONTER V.1, dont le lien pointe vers MONTAGE I. Inversement, dans la structure polysémique de ce nom, on ne trouve pas d'acception correspondant à ce verbe, pas plus qu'à MONTER III.1 ou MONTER V.2.

Pour mes recherches personnelles, un travail régulier d'analyse de polysémie a été particulièrement stimulant, puisqu'il m'a conduite à formuler un certain nombre de questions, notamment celle de savoir dans quelle mesure, la démarche d'identification de sens copolysèmes doit prendre en compte les différences de structure argumentale.

## Analyse et modélisation de l'information.

Dans une ressource lexicale, la partie descriptive présente le plus d'intérêt tant pour l'utilisateur que pour son auteur. Le premier y trouvera (ou non !) l'information qu'il recherche, le second une base de réflexion stimulante.

Il est à noter que la perspective lexicaliste du *RL-fr* accorde un intérêt particulier aux lexies sémantiquement pleines, c'est-à-dire celles de la classe ouverte. Le graphe *RL-fr* est construit, à l'image de notre lexique mental, sur des relations de sens et sa structure relationnelle contient une richesse d'informations sémantiques difficilement surestimable. Mais elle a pour contrepartie un statut quelque peu marginal des unités sémantiquement plus pauvres ou vides, notamment des lexies grammaticales dotées d'un sens procédural plutôt que dénotatif.

Les lexies sémantiquement pleines se répartissent selon leur nature prédicative ou non. Il faut préciser que la *LEC* emploie le terme de *prédicat* dans un sens qui lui est propre (MEL'ČUK et POLGUÈRE 2008 ; POLGUÈRE 2012), différent de celui que la linguistique a hérité de la tradition logico-philosophique. Une lexie prédicative a un signifié *liant*, *ipse eo*, elle se voit associer d'autres lexies qui nomment ses actants. Si les prédicats dénotent des faits engageant nécessairement des participants, les quasi-prédicats sont des noms d'entités qui impliquent, elles aussi des actants. C'est le cas des artéfacts par exemple, qui ont systématiquement un utilisateur et une finalité. Parallèlement, il existe des noms, tels que CAILLOU, RENARD I<sup>13</sup>, dont le sens n'implique aucun participant.

## 3.4 Bilan du chapitre 3

Ce chapitre a permis de dégager des éléments de réflexion sur les différentes façons d'envisager le travail de recherche en sémantique. Dans les linguistiques génératives, l'analyse et la description se construisent à l'interface entre la syntaxe et la sémantique, dans la mesure où il s'agit de repérer des composants déterminant pour la réalisation des arguments sur le plan syntaxique. Pour le lexique, elles visent à dégager les éléments que chaque item, en tant que partie d'un constituant

---

13. Notons que si l'acceptation de base 'animal de forêt' est dépourvue d'actant, il n'en est pas autant de ses copolysèmes. RENARD II – 'vêtement en fourrure de RENARD I' – en possède au moins un, à savoir son utilisateur.

de structure syntaxique, apporte à la signification de l'ensemble. Ainsi, le syntagme reste la donnée première à décomposer. Le mot envisagé comme une simple association entre une forme et des caractéristiques sémantiques, susceptibles d'interagir avec le contenu des autres constituants du syntagme. Autrement dit, l'entrée d'un dictionnaire génératif, comme celle de la figure 3.1, offre une sorte de programme ou de potentiel sémantique pour chaque item lexical, permettant de prédire les significations auxquelles il contribue et de choisir les composants nécessaires pour interpréter les constructions dans lesquelles il figure.

Dans la *LEC*, et plus largement dans la *TST*, le sens d'une unité lexicale a un caractère discret, aux contours clairement découpés. Il se distingue par des traits spécifiques à la fois de ses acceptions copolysèmes en cas de sens multiples, et de ses quasi-synonymes. Une description doit inclure toutes les informations nécessaires pour intégrer la lexie vedette dans un syntagme, puis dans une phrase. Les propriétés syntaxiques (que ce soit en syntaxe profonde ou en surface) en font partie. La modélisation de ces données développée dans le *RL-fr* offre une visualisation de ce statut privilégié des unités lexicales dans l'analyse linguistique : elles constituent des sommets du réseau que forme le lexique et chacun de ses nœuds renferme des informations spécifiques. La définition du signe linguistique et le positionnement relationnel dans le graphe marquent bien les sources structuralistes de ce cadre descriptif. Une dernière différence mérite d'être soulignée : les unités du lexique reçoivent, au sein de la *LEC*, un traitement que l'on pourrait qualifier d'individuel. La démarche ne vise aucunement la constitution de classes à partir de caractéristiques syntactico-sémantiques. Cela ne signifie pas cependant que des regroupements ne sont pas effectués. Les lexies entretiennent des relations paradigmatiques plus ou moins proches.

## Chapitre 4

# Retour vers le passé 1 : analyse d'un sentiment dans une approche générative

...it is no small task to provide words with a structured lexical semantic representation which provide a basis for argument realization

---

Levin et Rappaport Hovav, *Argument Realization*

Ce chapitre, ainsi que le suivant, proposent un retour, chacun dans un cadre théorique et méthodologique différent, vers une étude que j'ai publiée en 2008. L'objectif en était alors de comparer des lexèmes permettant d'exprimer un sentiment similaire en français et en polonais. Sans le perdre de vue, la perspective adoptée aujourd'hui, plus de dix ans après, sera modifiée, car les réanalyses menées ci-dessous auront pour but de montrer ce que des démarches scientifiques menées conformément à des positions divergeantes peuvent avoir de complémentaire. Il s'agira, on l'aura compris, de mettre en avant l'intérêt d'un relativisme méthodologique dans l'observation et l'analyse de faits de langue.

Plusieurs raisons m'ont conduite à reprendre cette étude de 2008 dans la présente synthèse de mes travaux. La première réside dans son caractère comparé que je considère comme représentatif pour une partie importante de mes recherches (cf. SIKORA 2006 ; SIKORA 2009b ; SIKORA 2012b ; SIKORA 2013a ; SIKORA 2016d). Il me semble intéressant de mettre à l'épreuve les deux méthodologies dans ce contexte. Deuxièmement, pour les deux verbes de sentiment *manquer* et *tesknić*,



une analyse sémantique comparée ne saurait se passer de syntaxe. Elle se déroule à l'interface entre la syntaxe et la sémantique ou, selon l'option théorique admise, entre la sémantique et la syntaxe. Un retour sur *teŝknić* et *manquer* à plus de dix ans d'intervalle est une occasion d'illustrer les différences méthodologiques discutées dans le chapitre précédent, en menant des investigations parallèles. Chemin faisant, il sera possible d'approfondir la réflexion développée en 2008 et en d'affiner les résultats.

Après un rapide exposé des résultats de l'étude de 2008, ces derniers seront soumis à un réexamen mené selon un angle génératif<sup>1</sup>.

## 4.1 Présentation de l'étude de 2008 : *teŝknić* et *manquer*

### 4.1.1 Objectifs de l'article et données de départ

L'article intitulé *Éléments d'une sémantique de la description d'un sentiment*, publié en 2008, décrit le verbe polonais *teŝknić* et l'un de ses équivalents français *manquer*. Ces deux lexèmes permettent de désigner ce que l'on éprouve en cas d'éloignement par rapport à quelqu'un (ou quelque chose) pour qui on a un attachement affectif.

Faute de place, l'article laissait de côté les verbes français *se languir* ou *s'ennuyer*, qui mériteraient une étude à part, particulièrement intéressante dans une démarche qui viserait une cartographie sémasiologique de ce champ sémantique. Or, le but de cette étude était d'expliquer les différences entre des verbes susceptibles d'être employés fréquemment dans des échanges courants, car c'est là que les locuteurs, notamment des apprenants, risquent d'avoir le plus de difficultés en passant d'une langue à l'autre. Les exemples suivants illustrent les cas analysés.

1. Żeglarz teŝkni za rodziną.

żeglarz<sub>N Nom</sub> teŝknić<sub>V 3p pr</sub> za<sub>prép</sub> rodzina<sub>N Instr</sub>

---

1. C'est la raison pour laquelle, j'abandonne les petites capitales qui relèvent des conventions de la *LEC*. Dans le chapitre 5, où le travail de réanalyse se déroulera au contraire selon ses principes, je reprendrai bien évidemment les normes typographiques qu'elle impose et qui permettent de distinguer, par la notation, les objets d'analyse.

2. Żeglarz tęskni do rodziny.

żeglarz<sub>N Nom</sub> tęsknić<sub>V 3p pr</sub> do<sub>prép</sub> rodzina<sub>N Gén</sub>

3. Sa famille manque au navigateur.

Les phrases 1 et 2 sont des versions raccourcies d'exemples attestés en corpus<sup>2</sup>. Elles ont été abrégées pour éviter de surcharger les gloses qui suivent. On pourra repérer ainsi, en comparant les exemples 1 et 2, que *tęsknić* autorise deux constructions pour son complément prépositionnel, à savoir *za + SN<sub>Instr</sub>* et *do + SN<sub>Gén</sub>*. L'exemple (3) est une traduction des deux premiers.

#### 4.1.2 Résumé des résultats : *manquer* et *tęsknić* dans Sikora (2008)

##### Comparaison lexicale et lexicographique

L'étude comparée des verbes *tęsknić* et *manquer* dans SIKORA (2008) commence par un regard vers les dictionnaires, qui font effectivement état de sens comparables, de nature psychologique dans les deux langues. Une différence frappante apparaît à ce stade lexical : la polysémie de *tęsknić* comprend deux acceptions relevant du même champ sémantique des sentiments<sup>3</sup>, alors que celle de *manquer* en français est nettement plus développée. Loin d'occuper la position centrale dans la structure polysémique, son sens psychologique se retrouve ainsi lié à un ensemble d'acceptions dénotant une absence plus ou moins matérielle. Une transposition du contenu des deux verbes en primitifs sémantiques de *MSN* conclut cette première comparaison introductive.

##### À l'interface de la syntaxe et de la sémantique

L'essentiel des analyses ne se déroule pas sur le plan lexical néanmoins ; elles sont menées à l'interface entre la syntaxe et la sémantique, en explorant dans un premier temps, les différences syntaxiques illustrées dans les exemples (1) à (3) ci-dessus.

---

2. *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, [www.nkjp.pl](http://www.nkjp.pl).

3. Comme l'observent plusieurs auteurs (cf. à titre d'exemple CISLARU 2014 pour une discussion), la dénomination du champ même est peu homogène. La littérature évoque celui d'affects, de sentiments, d'émotions, etc. D'intéressantes explications terminologiques sont exposées dans de nombreuses études (cf. POLGUÈRE 2013, NOVAKOVA, SORBA et TUTIN 2018 pour une différenciation entre *émotion* et *sentiment*).

Ces propriétés syntaxiques sont ensuite interprétées en termes de rôles thématiques qu'ils assument auprès du prédicat. Deux types d'arguments sont généralement reconnus pour les verbes dits *psychologiques* : l'Expérienceur qui éprouve un état mental, en l'occurrence un sentiment et dont il est *ipso facto* le siège, et un Thème<sup>4</sup>. Notons cependant que le caractère de ce second argument pourra être précisé par la suite.

### Structure argumentale de *tęsknić*

En polonais, l'Expérienceur est le sujet syntaxique de la phrase – cet argument ne peut être syntaxiquement réalisé dans aucune autre fonction. Ce fait conduit à classer *tęsknić* parmi les verbes exprimant des sentiments endogènes (ANSCOMBRE 1995, p. 47) : ceux pour lesquels l'origine « se confond avec le lieu psychologique ». L'argument Thème est réalisé sous forme de complément prépositionnel. Ainsi, *tęsknić* est un verbe de type *SubjExp*.

Les exemples (1) et (2) montrent que le complément prépositionnel exprimant le second argument peut être construit avec les prépositions *za* et *do*, dont chacune impose à son complément nominal un cas grammatical différent, respectivement l'instrumental et le génitif. Or, on sait que le cas grammatical de surface apporte souvent une signification (cf. à titre d'exemple, RUDZKA-OSTYŃ 2000). Les deux prépositions ayant à l'origine un sens spatial, locatif pour *za* et directionnel pour *do*, la relation qu'ils établissent avec l'argument sujet n'est pas la même. Lorsque *tęsknić* sélectionne un complément de forme *za + SN<sub>Instr</sub>*, l'argument Thème assume un rôle de localisateur.

Le syntagme prépositionnel *do + SN<sub>Gén</sub>*, qui constitue la seconde option pour la réalisation de l'argument Thème, présente la même forme que les compléments directionnels des verbes de déplacements. Le sentiment éprouvé par l'Expérienceur est alors présenté comme orienté vers le Thème. Deux conséquences sémantiques sont alors à retenir. Premièrement, ce mode d'expression du second argument confère un caractère quelque peu dynamique au prédicat. Deuxièmement, dans la mesure où le Thème apparaît comme un but à atteindre, l'argument sujet Expérienceur acquiert un trait d'intentionnalité, qui est l'un des attributs reconnus aux

---

4. En résumant mon travail de 2008, je m'abstiens de le compléter avec des références découvertes ou publiées plus tard.

Agents (cf. HOPPER et THOMPSON 1980 ; ROZWADOWSKA 2017).

### Structure argumentale de *manquer*

En français, le prédicat *manquer* sélectionne l'argument Thème en position de sujet syntaxique, en réservant celle d'objet à l'Expérienceur. Il s'agit ainsi d'un verbe *ObjExp* (ANSCOMBRE 1995).

L'argument Expérienceur se retrouve dans une position généralement réservée aux porteurs de rôles hiérarchiquement inférieurs. Il est réalisé sous forme d'un syntagme prépositionnel *à + SN*, se rapprochant par sa forme dative des compléments exprimant le rôle Bénéficiaire, que l'on retrouve comme troisième argument des verbes de transfert.

Le mode de réalisation de la structure argumentale de *manquer* met en évidence une relation causale entre les états assignés respectivement à l'argument sémantique X (Thème) et l'Expérienceur Y, absente en polonais.

### Prédication et structure communicative

Les différences, entre *tesknić* en polonais et *manquer* en français pour ce qui est de l'assignation des positions syntaxiques aux arguments sémantiques, *ipse eo* de l'organisation de la prédication dans les deux langues, ont des conséquences pour la structure communicative des énoncés. En polonais, l'Expérienceur est l'argument externe dont le prédicat affirme une propriété, un état transitoire. Il est ainsi le thème, alors que l'argument porteur du rôle Thème fait partie de la structure rhématique. Autrement dit, *tesknić* conduit à affirmer quelque chose de l'Expérienceur.

En français, c'est l'argument Thème, externe au prédicat, qui lui attribue une propriété. Il se retrouve ainsi en position thématique sur le plan communicatif, alors que l'Expérienceur, objet interne, appartient à la structure rhématique.

## 4.2 (Ré)analyses sémantiques de *manquer* et de *tęsknić*

Selon LANDAU (2010), tout verbe spécifiant un état mental de l'un des participants, appelé Expérienceur, est à considérer comme un verbe psychologique<sup>5</sup>.

Derrière l'apparente simplicité de cette définition, on retrouve une classe verbale qui depuis les années 1980 constitue un véritable défi pour les analyses génératives. Les membres de cette classe manifestent en effet des propriétés qui les distinguent tant parmi les verbes transitifs qu'intransitifs. Le contenu psychologique associé à l'Expérienceur semble en effet à l'origine des comportements syntaxiques que ROZWADOWSKA (2017) n'hésite pas à qualifier d'énigmatiques (*Experiencer's puzzle*). Ils mettent à l'épreuve les Hypothèse d'Alignement Universel (*Universal Alignment Hypothesis*, UAH) formulée par PERLMUTTER et POSTAL (1984) et Hypothèse d'Assignment Uniforme de Rôles Thématiques (*Uniformity of Theta Assignment Hypothesis*, UTAH) avancée par BAKER (1988) largement adoptées dans les grammaires génératives, qui toutes les deux postulent des correspondances bi-unilatérales entre les rôles thématiques et les positions syntaxiques qui leur sont attribuées.

Or, conformément au classement élaboré dans BELLETTI et RIZZI (1988), l'argument Expérienceur peut se voir assigner respectivement le cas nominatif en position de sujet (classe I de verbes psychologiques), l'accusatif, lorsqu'il apparaît à la place réservée au complément objet (classe II), voire, dans la classe III, se retrouver porteur d'un datif. Il en résulte un conflit entre les rôles thématiques et les positions occupées réellement par l'argument. Situé relativement haut dans la hiérarchie des arguments, l'Expérienceur se voit néanmoins attribuer des cas de surface réservés à ceux qui lui sont nettement inférieurs, alors qu'un Thème occupe la place de sujet. La solution proposée par PESETSKY (1995) consiste alors à identifier trois rôles qui remplacent cet argument : Cause, Target et Subject Matter, impossibles à sélectionner par un même prédicat psychologique.

Ces phénomènes amènent naturellement à explorer les caractéristiques des rôles

---

5. Cf. LANDAU (2010, p. 137, n. 2) : «A psych verb is any verb that carries psychological entailments with respect to one of its arguments (the experiencer). A psychological entailment involves an individual being in a certain mental state».

thématiques des prédicats psychologiques. Selon ROZWADOWSKA (1988), REINHART (2002) et ROZWADOWSKA (2017), leur description fine s'avère plus adéquate, lorsqu'en abandonnant les étiquettes atomiques de l'Expérienceur et de Thème, on décompose ces rôles en traits participatifs. Ainsi, ce qui caractérise le premier d'entre eux, c'est le trait [+ sentient] : un engagement mental plus ou moins conscient, sans implication intentionnelle ou volitionnelle (cf. ROZWADOWSKA 1988 ; ROZWADOWSKA 2017). REINHART (2002) l'identifie sous le nom d'*état mental* [+ m].

Enfin, les verbes psychologiques sont problématiques à classer du point de vue aspectuel du fait même des propriétés participatives de leurs arguments, de relations causales susceptibles d'apparaître dans leurs structures situationnelles et de la notion même d'état qu'ils impliquent. Ils peuvent en effet avoir une lecture stative (classes I et III) ou événementielle (classe II)<sup>6</sup>. Il se peut qu'au sein d'une même classe, il y ait des prédicats qui appellent des interprétations différentes. VAN VOORST (1992) considère par exemple que les verbes de la classe II sont des états ou des achèvements : dans ce dernier cas, la causation est agentive. Au-delà d'un consensus sur les corrélations entre les structures syntaxiques et situationnelles, un classement aspectuel précis des verbes psychologiques s'avère problématique.

Dans cette section, je soumettrai *manquer* et *tešknić* à une analyse développée selon la perspective propre à la sémantique générative, en discutant leurs structures argumentales et leurs propriétés syntaxiques, la nature des actants et les caractéristiques aspectuelles. Soient les phrases (3) à (9), inspirées des exemples attestés qui ont été utilisés pour les raisonnements développés dans SIKORA (2008).

3. Sa famille manque au navigateur.
4. La nourriture manque à la population.
5. La population manque de nourriture.
6. La nourriture manque dans la ville.
7. Dzieci tešknią za matką.

dziecko<sub>N</sub> Nom pl tešknić<sub>V</sub> 6p pr za<sub>prép</sub> matka<sub>N</sub> Instr  
 La mère manque aux enfants.

---

6. Voir aussi à ce propos ARAD (1999), PYLKKÄNEN (2000), BIAŁY (2005), MARÍN et MC-NALLY (2011) entre autres.

8. Dzieci tęsknią do matki.

dziecko<sub>N</sub> Nom pl tęsknić<sub>V</sub> 6p pr do<sub>prép</sub> matka<sub>N</sub> Gén

La mère manque aux enfants.

9. Dzieci tęsknią za komputerem.

dziecko<sub>N</sub> Nom pl tęsknić<sub>V</sub> 6p pr za<sub>prép</sub> komputer<sub>N</sub> Instr

L'ordinateur manque aux enfants.

## 4.2.1 Analyse générative de *manquer*

### Structures syntaxiques de MANQUER

Conformément au principe de projection, l'information lexicale est syntaxiquement représentée. Pour la question qui nous intéresse ici, cela signifie que le sens verbal se manifeste dans les structures syntaxiques dont le verbe constitue la tête. Ainsi, le syntagme verbal et, plus largement la phrase dont il est constituant, sont une première donnée à étudier, si l'on veut accéder au sens. Observons donc les phrases (3) à (6). Selon la Théorie X-bar, une phrase est la projection maximale (IP) de la catégorie fonctionnelle *Inflexion* (I), où l'argument externe se trouve en position de Spécifieur de I et son argument interne – ici, uniquement dans les exemples (3), (4) et (5) – est à considérer comme son complément.

L'arbre de la figure 4.1 (p. 97) représente la structure syntaxique commune aux phrases (3) à (5). L'exemple (6) en diffère par la place du syntagme prépositionnel *dans la ville*, qui ne fait pas partie du syntagme verbal. C'est un constituant de la phrase et en tant que tel, il est incorporé au même niveau que le Spécificateur de I. Autrement dit, la structure des phrases représentée en 4.1 se résume dans la formule

$$IP = NP + I'$$

alors que celle de (6) correspond à

$$IP = NP + I' + PP.$$

Dans les phrases (3), (4) et (5), le verbe assigne un cas à son argument interne *via* la préposition sélectionnée. La figure 4.2 (p. 98) représente les compléments PP des phrases (3) et (4) à gauche, de l'exemple (5) à droite.

Pour les VP des exemples (3) et (4), la préposition *à* impose le datif au syntagme dont elle constitue la tête. On pourra le vérifier par la règle de commutation,

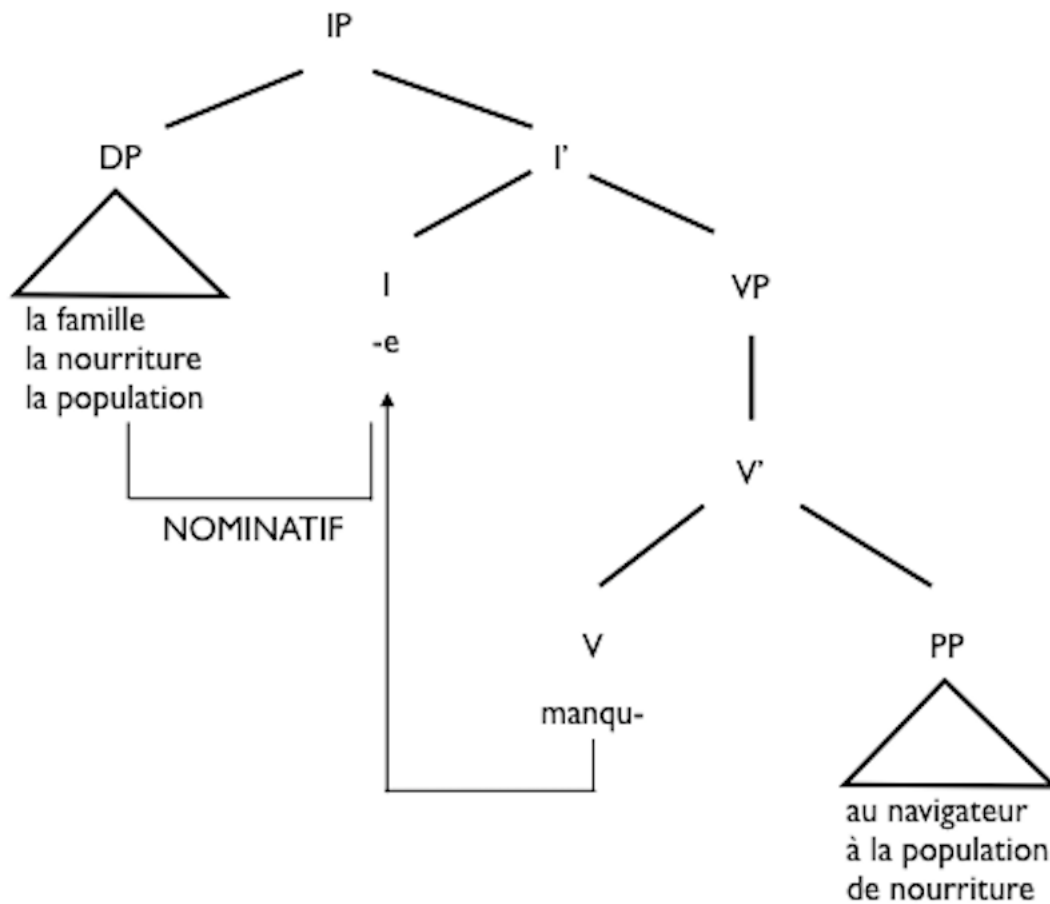


FIGURE 4.1: Structure syntaxique des phrases 3 à 5.

qui autorise un remplacement des PP *au navigateur* et *à la population* par les pronoms clitiques *lui*, *leur*, porteurs du même cas.

L'identification du cas assigné par *manquer* à son complément prépositionnel dans la phrase (5) est plus délicate. Le PP *de nourriture* commute avec le clitique *en* – il est en effet possible de dire *La population en manque*. Or, si cette configuration est caractéristique du génitif à valeur partitive, elle recouvre aussi des structures avec un objet indirect, qui comme celles des exemples (10) et (11) ci-dessous, se rapprochent de l'ablatif latin<sup>7</sup>. Une interprétation en termes de rôles

7. On pense notamment à des cas tels que *de virtute scribere*.



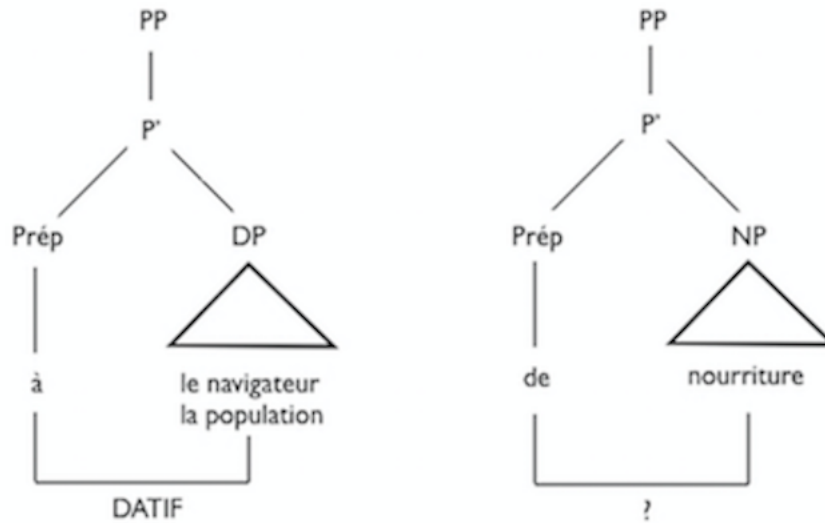


FIGURE 4.2: Structure syntaxique des compléments prépositionnels (exemples 3 à 5).

thématiques permet de l'identifier plus clairement, comme on le verra dans la sous-section suivante.

10. La famille parle de vacances.
11. Tout le monde se souvient des vacances en Bretagne.

Au-delà de la différence de cas assigné au complément prépositionnel, on note des celles des transformations syntaxiques qu'autorisent les phrases (3) à (6). En effet, (4) et (5) montrent qu'il est possible de permuter leurs arguments syntaxiques, ce qui est impossible pour (3).

12. ? Le navigateur manque de famille.

Par ailleurs, il est intéressant de comparer les exemples (3), (4) et (6). Dans le dernier d'entre eux, le syntagme verbal n'inclut pas le complément prépositionnel. Il reste grammatical, même si l'on enlève le complément locatif *dans la ville*. Or, une telle suppression s'avère impossible pour la phrase (3) : il suffit de comparer les résultats de cette opération en (13) et (14).

13. La nourriture manque.
14. \*La/sa famille manque.

Les manipulations effectuées dans les exemples (12), (13) et (14) tendent à montrer des différences sémantiques significatives. Le verbe *manquer* dans (3) d'une part, et celui des phrases (4) à (6) de l'autre, se doivent d'être distingués. Rappelons les exemples en question :

3. Sa famille manque au navigateur.
4. La nourriture manque à la population.
5. La population manque de nourriture.
6. La nourriture manque dans la ville.

Contrairement à (3), une alternance est possible dans la réalisation syntaxique des arguments, qui s'inscrivent ainsi dans deux modèles, illustrés respectivement par les phrases (4) et (5). Dans (4), Y est placé dans le rôle d'argument externe, alors que dans (5), il se trouve à l'intérieur du syntagme verbal. L'exemple (6) montre à son tour que l'argument Y est optionnel et peut ne recevoir aucune réalisation sur le plan syntaxique.

### ***Manquer<sub>psych</sub>* : rôles thématiques et relations entre participants**

Selon la répartition proposée par BELLETTI et RIZZI (1988), *manquer<sub>psych</sub>* appartient à la classe III, celle dont les verbes psychologiques ont un argument Expérienceur exprimé par un complément datif (verbes DE ou DatExp)/ C'est le cas de *piacere* en italien ou *plaire* en français. Les membres de cette classe sont considérés comme statifs.

LANDAU (2010) propose néanmoins une autre solution de l'énigme Expérienceur, en gommant par la même occasion la distinction entre la classe II (verbes OE ou ObjExp) et III (verbes DE – DatExp). Dans son approche localiste, cet argument est analysé comme siège d'un état mental, en acquérant ainsi une valeur locative. Celle-ci entraîne une conséquence syntaxique pour les prédicats de la classe II : leur transitivité est alors à considérer comme un cas de préposition nulle. Cela revient en effet à réunir les verbes de ces deux classes, puisque en raison de sa valeur locative, l'argument Expérienceur est syntaxiquement réalisé

par un PP, dont la tête prépositionnelle peut être explicite ou nulle. Néanmoins, dans le cas de *manquer<sub>psych</sub>*, on peut admettre seulement une sémantique locative pour l'Expérienceur (voir ci-dessous à propos des caractéristiques aspectuelles). La cliticisation du PP exprimant cet argument est clairement dative, puisque *au navigateur* est pronominalisable par *lui*, et non pas par *y*.

Les analyses qui suivent portent uniquement sur *manquer<sub>psych</sub>*, en vue de sa comparaison avec *tešknić*, sans essayer d'établir de classe verbale. Je me propose d'en caractériser la dimension participative, puis aspectuelle.

**Arguments de *manquer<sub>psych</sub>*.** Dans l'approche décompositionnelle des rôles thématiques proposée par ROZWADOWSKA (1988), le trait distinctif d'un Expérienceur est celui de [+ sentient]. Comme pour un changement d'état, l'argument se trouve affecté, mais dans la mesure où il s'agit d'un état mental (on l'a dit : les affects en font partie), cet argument est également porteur du trait [+ humain]. Cette configuration implique deux autres caractéristiques associées à l'Expérienceur : premièrement, s'il se trouve affecté par un état mental, un changement doit se produire à un moment, ce qui, deuxièmement, exige un certain degré de participation consciente de la part de Y (Expérienceur, *navigateur* dans l'exemple 3).

La présence, chez l'Expérienceur, du trait [+ sentient] est intéressante pour la nature aspectuelle de l'état mental qui lui est assigné. Celui-ci peut subir des changements d'intensité, comme le montre la compatibilité de *manquer<sub>psych</sub>* avec des modificateurs adverbiaux dans l'exemple (15). Cependant, cette caractéristique ne peut pas être considérée comme gage de la nature psychologique ou affective du prédicat, puisque les adverbes indiquant un degré d'intensité sont compatibles également avec les verbes qui décrivent un ressenti physique. C'est ce qui se produit dans les exemples (16) et (17). Par ailleurs, on observe que dans ces deux derniers emplois *manquer* accepte des adverbiaux de complétude (MOLINIER et LEVRIER 2000), ce qui n'est pas le cas du verbe psychologique (voir respectivement les phrases 18, 19 et 20).

15. Sa famille manque cruellement / terriblement / affreusement au navigateur/sa famille lui manque cruellement / terriblement / affreusement.

16. La population manque cruellement / terriblement / affreusement de nourriture.
17. La nourriture manque cruellement / terriblement / affreusement à la population.
18. J'ai pensé surtout aux personnes du Soudan, d'Afrique et d'Éthiopie qui meurent de faim, car la nourriture manque totalement ! (internet)
19. J'ai pensé surtout aux personnes du Soudan, d'Afrique et d'Éthiopie, car ces populations manquent totalement de nourriture.
20. ? Sa famille manque totalement au navigateur.

Ces différences de compatibilité nous amènent au second argument de *manquer*. En effet, dans tous les cas, les adverbiaux tels que *cruellement*, *terriblement*, *affreusement*, etc. opèrent une quantification massive de l'état assigné à l'Expérienceur. Ceux de complétude, acceptables en (18) et (19), démontrent la possibilité d'une quantification selon une échelle fermée, qui mesure non pas le ressenti de l'Expérienceur, mais le degré d'absence de l'argument Thème, qui a une structure massive. Par conséquent, il peut être manquant à des degrés variables. Dans (15), l'argument X (*sa famille*) est au contraire comptable et individué, tout comme Y d'ailleurs. Il peut soit être absent, soit ne pas l'être. Son absence, par définition totale, est à considérer comme source, certes, non-intentionnelle, de l'état mental de l'Expérienceur.

Des reprises nominales par *sentiment* ou par *sensation* permettent d'ailleurs de mettre en avant la nature affective du ressenti.

21. La nourriture manque à la population et ce phénomène / ? cette sensation / ? ce sentiment s'aggrave chaque jour.
22. La population manque de nourriture et ce phénomène / ? cette sensation / ? ce sentiment s'aggrave chaque jour.
23. Sa famille manque au navigateur et ce sentiment / ? cette sensation s'aggrave chaque jour.

**Caractéristiques aspectuelles de *manquer<sub>psych</sub>*** La difficulté d'associer les verbes psychologiques à des classes aspectuelles connues inspire de nombreuses études et discussions. Deux lectures – stative ou agentive, donc événementielle – sont possibles : c'est le cas pour les membres de la classe II distinguée par BELLETTI

et RIZZI (1988). Certaines analyses aspectuelles écartent néanmoins les facteurs participatifs, c'est-à-dire ceux qui sont liés aux rôles thématiques des arguments, en les considérant comme non linguistiques. Ainsi, la démarche de VAN VOORST (1992) prend en compte uniquement la compatibilité avec certains modificateurs (*in/for X time, almost, etc.*), auxquels il reconnaît une valeur de tests, et leurs effets interprétatifs. En comparant ceux que l'on obtient pour les verbes psychologiques avec les réactions des prédicats des quatre types vendlériens, VAN VOORST (1992) conclut que les premiers ont clairement une nature d'achèvements.

Pour plusieurs raisons, les outils d'analyses et les conclusions proposées par VAN VOORST (1992) me semblent difficiles, voire impossibles à appliquer aux cas de *manquer<sub>psych</sub>* et de *teżknić*. Dans SIKORA (2013b), j'expose et discute des raisons pour lesquelles il est prudent de ne pas accorder une confiance excessive aux tests qui reposent sur des modificateurs adverbiaux. Le cas précis qui nous intéresse ici appelle des mises en garde supplémentaires. Premièrement, celles des équivalences problématiques des tests d'une langue à l'autre. VAN VOORST (1992, p. 68) utilise par exemple l'adverbial *in X time* pour montrer les réactions produites sur les accomplissements (*He will construct that boat in just over fifteen days*) et sur les activités (*We will talk in five minutes, I'm busy right now*). Or, les classes d'accomplissements et d'activités sont généralement admises également en français, ce qui conduit à penser que les verbes y appartenant possèdent les mêmes caractéristiques que les accomplissements et les activités en anglais. Néanmoins, l'expression *in X time* employée par VAN VOORST (1992) correspond à deux modificateurs adverbiaux différents : *en X temps* dans le premier de ses emplois, et *dans X temps* dans le second, parfaitement compatible quant à lui avec toutes les classes. À ce problème de traduction, s'ajoutent, dans une analyse comparée portant sur une langue telle que le polonais<sup>8</sup>, les idiosyncrasies grammaticales et fonctionnelles de cette langue, notamment le point de vue aspectuel codé dans la forme lexicale, qui se combine avec les caractéristiques liées au type de procès désignés.

---

8. Et sans doute pour beaucoup d'autres langues. En guise de commentaire, on pourrait citer le titre évocateur du livre de A. Wierzbicka (2013) : *Imprisoned in English. The Hazards of English as a Default Language*, Oxford, Oxford University Press. Notons au passage que *in X time* tel qu'il est employé dans les analyses de (VAN VOORST 1992, p. 68) pose problème en anglais également, lorsque l'on l'applique – comme le fait l'auteur dans ses exemples 6 et 7 – sans égard aux temps grammaticaux.

Deuxièmement, conformément à la définition de verbes psychologiques adoptée ci-dessus, ceux-ci dénotent un état mental assigné à un Expérienceur. ROZWADOWSKA (2017) indique qu'il s'agit de situations internes, qui font partie de l'univers personnel, intérieur d'un individu : du début à la fin, elles sont situées dans le même actant. Si l'état mental, définitoire pour le caractère psychologique d'un verbe, est indissociable de l'argument Expérienceur, son mode de réalisation syntaxique, tout comme celui du second argument, se montre décisif pour les caractéristiques aspectuelles. L'analyse sémantique d'un verbe tel que *manquer<sub>psych</sub>* (et de *teżknić* par la suite) s'avère plus éclairante, lorsqu'elle vise une représentation de la structure argumentale mettant en rapport les rôles thématiques et les caractéristiques aspectuelles, plutôt qu'une application quelque peu mécanique de tests peu fiables en raison d'interférences de divers facteurs<sup>9</sup>. C'est ainsi que, selon GRIMSHAW (1990), se constitue le lien entre le lexique et la syntaxe.

**Structure situationnelle de *manquer<sub>psych</sub>*** Pour l'argument X de *manquer<sub>psych</sub>* (*sa famille* dans l'exemple 3 et les suivants), on peut considérer que ce qui provoque l'état mental de Y, ce n'est pas l'entité 'famille', mais une certaine situation dans laquelle celle-ci se trouve par rapport à l'Expérienceur : un éloignement les sépare. En d'autres termes, X est séparé de Y. Il s'agit ainsi d'un état, une situation stative. On pourra la caractériser à l'aide du prédicat primitif ÉTAT assigné à X : [X ÉTAT]. Quant à l'Expérienceur Y, il éprouve un sentiment, fait que l'on peut qualifier d'état mental, ce que l'on représentera par la formule [Y ÉTAT]. Le prédicat *manquer<sub>psych</sub>* articule ainsi deux situations statives, dont la première est le véritable Stimulus de l'autre. Autrement dit, l'état que l'on attribue à X provoque un autre état, mental, chez l'Expérienceur. On peut dès lors représenter la structure situationnelle complexe du prédicat de la façon suivante :

[X ÉTAT] CAUSE [Y ÉTAT]

*Manquer<sub>psych</sub>* a ainsi une structure interne complexe, faite de deux états dont chacun est associé à un participant. Celui de X est, d'une certaine façon, autonome, car

---

9. En reprénant l'exemple de *in X time*, on voit que les résultats sont sensibles aux temps grammaticaux. Selon qu'il s'agit du futur ou du passé, les résultats diffèrent.

indépendant de Y. Il n'est pas soumis à une gradation. L'état mental de l'Expérimenteur est une réaction, non nécessairement immédiate, à l'absence de X. Par ailleurs, il peut subir des variations d'intensité, comme le montre la possibilité d'employer le prédicat *s'aggraver* dans les exemples (21) et (22), ainsi que la compatibilité de *manquer<sub>psych</sub>* avec des modificateurs tels que *cruellement* (voir l'exemple 15), *de plus en plus*, *de moins en moins*, etc.

Dans la structure situationnelle, la relation entre les états est formalisée par un prédicat primitif CAUS. Ce choix, admis sans réserve dans SIKORA (2008), mérite cependant une discussion plus approfondie, notamment en raison des implications possibles sur le plan aspectuel.

**Structure causale et stativité de *manquer<sub>psych</sub>*** Même si la relation causale qui articule la structure situationnelle de *manquer<sub>psych</sub>* n'est pas agentive, car elle ne repose sur aucune activité intentionnelle de X, elle oblige à poser la question de dynamicité ou de stativité du prédicat. Dans le cas des verbes psychologiques de type OE et DE, l'état mental de l'Expérimenteur est généralement déclenché par un argument qualifié de Stimulus. TALMY (1985)<sup>10</sup> remarque que sa présence implique un type particulier de relation causale, puisque «as subject, an external object or event (the stimulus) may be felt to act on an Experiencer so as to engender within him or her a particular mental event» (TALMY 2000b, p. 101). Faut-il dès lors considérer que *manquer<sub>psych</sub>* a une lecture événementielle, c'est-à-dire dynamique ?

La structure situationnelle présentée dans la formule ci-dessus montre que le véritable Stimulus du ressenti de l'Expérimenteur n'est pas X, mais son état d'absence, c'est-à-dire le sous-événement [X ÉTAT], ce qui explique l'impossibilité d'une lecture agentive, distinguant *manquer<sub>psych</sub>* des verbes OE tels que *frighten* (classe II chez BELLETTI et RIZZI 1988).

On note ensuite une co-extension temporelle des deux états, qui parfois n'est que partielle dans la mesure où la séparation de X (*ipse eo* le début de son absence) précède le sentiment qui apparaît chez Y, ce qui se manifeste dans une phrase comme celle en (24). Plus précisément, il y a une dépendance temporelle, car [Y ÉTAT] se déclare inévitablement à la suite du premier.

---

10. Voir aussi TALMY (2000a).

24. Les enfants sont partis il y a une semaine et ils commencent à me manquer. Cette dépendance s'explique par des raisons perceptives, puisque le ressenti de l'Expérienceur repose entièrement sur la perception du Stimulus, c'est-à-dire – dans notre cas – de l'absence de X. Or, comme l'observent PYLKKÄNEN (2000) et ROZWADOWSKA (2017), les prédicats dont la structure complexe se décompose en deux états internes reliés par ce type de causation sont statifs. Compte tenu de ces particularités sémantiques, NEELEMAN et VAN DE KOOT (2012) proposent le terme de *relation de maintenance*, plutôt que de causation, puisque la perception du Stimulus maintient l'état mental de l'Expérienceur.

### **Le problème de nominalisation de *manquer*<sub>psych</sub>**

Les analyses de structures argumentales accordent une place importante aux nominalisations des prédicats avec, comme fil conducteur, la question de l'héritage des arguments et de propriétés aspectuelles. Dans cette réflexion, je laisse de côté les aspects dérivationnels, sans m'intéresser à l'éventuel statut du nom déverbal pour *manque*. J'examinerai son contenu sémantique et son rapport avec le prédicat verbal tel qu'il se manifeste dans les structures syntagmatiques. Reprenons les exemples (3) à (6) pour observer ensuite les syntagmes nominaux qu'ils permettent (ou non) de construire.

3. Sa famille manque au navigateur.
4. La nourriture manque à la population.
5. La population manque de nourriture.
6. La nourriture manque dans la ville.

**Cooccurrence lexicale** Seules les énoncés (4) à (6) peuvent être repris par un SN dont *manque* constitue la tête : *manque de nourriture chez la population, manque de nourriture éprouvé par la population, manque de nourriture dans la ville*. Le prédicat nominal hérite ainsi de la structure argumentale du verbe correspondant et les deux arguments, Expérienceur et Thème, sont réalisés sur le plan syntaxique sous forme de compléments prépositionnels de la tête nominale.

Dans le cas de la phrase (3), les tentatives de nominalisation aboutissent à des résultats douteux : ? *le manque de sa famille, ? le manque de sa famille du*



*navigateur*, ? le manque du navigateur. *Manquer<sub>psych</sub>* ne semble pas posséder de corrélat nominal susceptible de désigner l'état affectif correspondant.

Cependant, certains faits de langue pourraient laisser penser qu'il existe bel et bien un prédicat nominal *manque<sub>psych</sub>*. Il s'agit de deux types de cooccurrences lexicales repérables en corpus. Premièrement, aussi bien des corpus que des écrits sur le Web fournissent nombre d'attestations pour le SN *sentiment de manque*, tout comme on en trouve pour les noms de sentiments : *sentiment de honte/de fierté/de colère*, etc., fait susceptible de conforter l'hypothèse selon laquelle *manque* est bien un nom psychologique d'affect. Pourtant, à y voir de près, la position de complément de préposition dans un SN gouverné par *sentiment* n'en est pas une condition suffisante. Au contraire, ce nom général semble récatégoriser en nom psychologique des N qui initialement ne le sont pas. Comme l'observent NOVAKOVA, SORBA et TUTIN (2018), on ne peut pas \**éprouver une impunité*, tandis que *éprouver un sentiment d'impunité* est parfaitement acceptable : ce nom général (ou sommital) permet d'accorder les sémantismes peu compatibles de *éprouver* et d'*impunité*, en transformant en affects des situations qui n'en sont pas. Il assume ainsi un rôle de *shifter* – AUGUSTYN et GROSSMAN (2014) emploient le terme de *translateur psychologique* ou de *convertisseur* –, conférant un contenu affectif à des lexèmes qui n'en sont pas dotés à l'origine : il n'est pas rare en effet de trouver des occurrences de *sentiment de solitude/de vide/de malaise*, voire *un sentiment de force tranquille* ou *de dégradation*<sup>11</sup>.

Deuxièmement, tout comme les noms psychologiques, le prédicat nominal *manque* peut apparaître comme constituant d'un SV dont la tête est un verbe tel que *ressentir* et *éprouver*. Les exemples (24) à (26) en offrent l'illustration.

24. Mais quelle n'a pas dû être la douleur de votre mère, et de votre père aussi bien sûr, de voir leurs deux enfants seuls et soudain orphelins. Ils ont dû ressentir un manque extrême. (Frantext)
25. Aujourd'hui la souffrance qu'elle éprouvait du manque de Charlie irritait sa conscience à tel point qu'elle finissait par se détester de souffrir ainsi, presque pour rien si on regardait autour de soi. (Frantext)
26. Évidemment, tant qu'on n'a pas mangé de caviar, on ne risque pas d'en

---

11. Les SN *sentiment de N* méritent certainement une analyse plus développée. Ici, mon seul objectif est de montrer que le fait de sélectionner *manque* comme complément de préposition ne prouve en rien que ce dernier dénote réellement un sentiment.

ressentir le manque. (FrWac)

Les exemples (24) et (25), compte tenu du contexte, pourraient effectivement conduire à considérer *manque* comme un nom de sentiment, puisqu'il y est employé en position de complément des verbes *ressentir* et *éprouver*. De plus, il apparaît avec le modificateur adjectival *extrême*, qui en qualifie l'intensité; or, l'intensité constitue bel et bien une composante sémantique propre aux dénominations des émotions. Celles-ci n'en ont pas l'exclusivité cependant, puisque les perceptions et les sensations par exemple peuvent également être plus ou moins intenses.

Cependant, dans (25), *éprouver* a pour complément *souffrance*, et non pas *le manque de Charlie*. L'état affectif éprouvé est celui d'une *souffrance*, dont l'absence de Charlie est la cause. Peut-on dès lors considérer que *manque* est un nom psychologique, c'est-à-dire un *manque<sub>psych</sub>*? Ce n'est pas ce qu'indique l'exemple suivant (26) : on ne saurait considérer que *le manque de caviar* renvoie à un sentiment, ni même à une émotion : il est difficile d'y déceler un quelconque contenu affectif. Tout au plus, il est envisageable d'en inférer une certaine sensation désagréable chez un amateur, qui en serait alors à considérer comme un Expérienceur. Il convient dès lors de s'interroger sur l'information qu'apporte cette cooccurrence du prédicat nominal *manque* avec *éprouver* et *ressentir*. Une explication possible consiste à admettre que le recours à ces verbes permet d'introduire, au niveau de la prédication, l'argument Expérienceur, dont le trait [+sentient] fait le siège de sentiments et de sensations. C'est dire que le contenu sémantique relatif au ressenti, qu'il soit psychologique ou physique, n'est pas véhiculé par *manque*, mais bien par ces verbes supports et leurs structures argumentales.

**Une structure argumentale propre.** L'explication avancée ci-dessus se trouve confortée par l'analyse de la structure argumentale du prédicat nominal. Il est certes possible de construire un SN tel que *le manque de Charlie éprouvé par X*, où le PP *de Charlie* serait une réalisation syntaxique de l'argument Stimulus, ce en quoi on pourrait voir une analogie avec les noms de sentiments discutés ci-dessus. Cependant, contrairement à *amour* et *haine*, *manque* n'accepte pas l'expression de l'argument Expérienceur : *l'amour de Gustave pour Gudule* ne pose pas de problème d'acceptabilité, contrairement à ? *le manque de Jeanine de/pour/par/Gustave*.

Le fait que *manque* n'hérite que d'un seul argument du *manquer<sub>psych</sub>* semble indiquer que le format nominal ne rend pas fidèlement la structure situationnelle décrite par le verbe dans un exemple comme (2). On constate que le SN *le manque de Charlie* est en réalité la nominalisation du premier sous-événement [X ÉTAT] seulement, et non pas de l'ensemble de la structure complexe du prédicat *manquer<sub>psych</sub>*. Cette sélection d'une partie seulement de la structure situationnelle permet de comprendre la difficulté que l'on rencontre pour adjoindre à la tête nominale *manque* un PP exprimant un Expérienceur et, partant, conduit à admettre que l'argument exprimé ainsi est un Thème ou un Objet, plutôt qu'un Stimulus.

Si l'on admet, comme nous le faisons à l'issue de ces réflexions, que *manque* n'est pas un nom de sentiment, mais une nominalisation de l'état assigné à l'argument X, on comprend une autre de ses particularités, à savoir l'impossibilité d'exprimer l'argument Expérienceur par un déterminant possessif. Ainsi, *l'amour de Gustave pour Gudule* devient facilement *son amour pour Gudule*, alors qu'une telle substitution n'est pas possible pour *manque*, comme le montre l'exemple suivant :

27. Je ressens un manque de Gustave.
28. ? Mon manque de Gustave.

#### 4.2.2 Analyse de *tešknić*

Nous nous tournons à présent vers le verbe polonais *tešknić* pour le soumettre au traitement similaire à celui qui vient d'être appliqué à *manquer*, *modulo* quelques aménagements nécessaires pour rendre compte de son fonctionnement en polonais. Il sera notamment question de son *potentiel dérivationnel* et des informations qu'apportent les prédicats formés par préfixation, dimension qui est absente des analyses de *manquer<sub>psych</sub>*.

Rappelons les exemples retenus dans l'Introduction du présent chapitre, en les adoptant comme point de départ de notre réflexion.

7. Dzieci tešknią za matką.  
dziecko<sub>ON</sub> Nom pl tešknić<sub>V</sub> 6p pr za<sub>prép</sub> matka<sub>N</sub> Instr  
La mère manque aux enfants.

8. Dzieci tęsknią do matki.

dziecko<sub>N</sub> Nom pl tęsknić<sub>V</sub> 6p pr do<sub>prép</sub> matka<sub>N</sub> Gén

La mère manque aux enfants.

9. Dzieci tęsknią za komputerem.

dziecko<sub>N</sub> Nom pl tęsknić<sub>V</sub> 6p pr za<sub>prép</sub> komputer<sub>N</sub> Instr

L'ordinateur manque aux enfants.

### Structures syntaxiques de *tęsknić*

La figure 4.3 ci-dessous représente la structure syntaxique des phrases (7) à (9) qui viennent d'être rappelées. Notons qu'en l'absence de déterminant (démonstratif et possessif)<sup>12</sup>, la réalisation syntaxique de l'argument externe doit être considérée comme un constituant nominal. En effet, puisque dans des emplois non marqués, le SN apparaît sans déterminant, il semble problématique d'admettre qu'il s'agit d'un déterminant zéro dont le syntagme serait une projection maximale.

Le verbe peut se construire avec deux compléments prépositionnels introduits par *za* et *do* et responsables des interprétations différentes que l'on attribue au VP. Elles seront discutées plus loin. Notons qu'il s'agit d'une structure syntaxique commune à tous les exemples en question. Les arborescences de la figure 4.4 montrent la place des constituants PP, avec deux cas assignés par les prépositions *do* et *za*, respectivement génitif (à gauche) et instrumental (à droite).

### Structure argumentale de *tęsknić* et attribution de rôles thématiques

**Expérienceur en position de sujet.** Le prédicat *tęsknić* sélectionne deux arguments X et Y. Le premier (*dzieci* – *les enfants* dans nos exemples) présente les caractéristiques définies pour Expérienceur : son état affectif lui confère le trait [+sentient]. Il est systématiquement réalisé en position de sujet, sans qu'aucune permutation soit possible. Ainsi, *tęsknić* est à classer parmi les verbes ExpSuj, c'est-à-dire ceux qui sélectionnent systématiquement l'Expérienceur en position d'argument externe.

---

12. En effet, le polonais ne recourt aux déterminants que pour des emplois marqués. Il est possible d'employer un démonstratif suivi de possessif (*te jego dzieci* – *ces+ses+enfants*, construction qui véhicule une valeur péjorative).

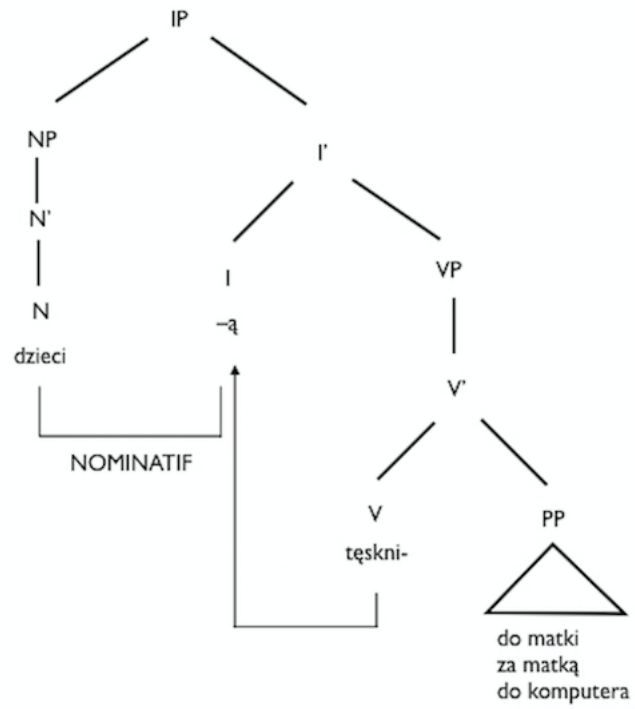


FIGURE 4.3: Structure syntaxique des phrases (7), (8) et (9).

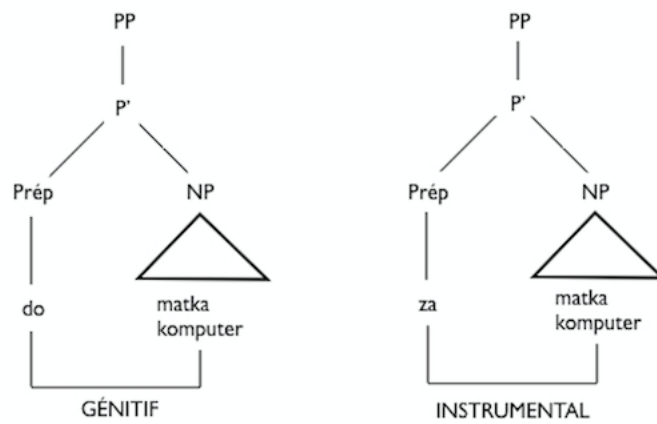


FIGURE 4.4: Structure syntaxique des phrases 7, 8 et 9.

La position de sujet, avec le cas structural de nominatif, que le prédicat *tęsknić* réserve à l'Expérienceur pourrait encourager des rapprochements avec la classe I de verbes psychologiques définie par BELLETTI et RIZZI (1988), celle qui est connue dans la littérature comme *fear class* en raison des exemples tels que *Gianni teme questo – Gianni fears this*. Néanmoins, les verbes de cette classe réalisent le second argument sous forme d'un SN accusatif, ce qui n'est jamais le cas de *tęsknić*.

**Syntaxe spatiale de l'argument Y.** En analysant l'expression syntaxique de l'argument Expérienceur, LANDAU (2010) lui attribuait une structure locative, fût-elle induite par une préposition zéro. Il me semble difficile d'accorder cette lecture à l'argument X de *tęsknić*, car il s'agit d'un cas structural de nominatif. En revanche, les deux PP permettant d'exprimer l'argument Y ont bien des caractéristiques syntaxiques propres aux compléments spatiaux.

Il est important de rappeler que, comme d'autres langues slaves, le polonais différencie dans leur forme même, les PP qui réalisent l'argument Site. Selon qu'il sert de point de référence spatiale pour décrire le déplacement d'une entité ou, au contraire, pour définir la position qu'elle occupe de manière stative, la préposition et, dans sa suite, le cas de surface imposé au complément nominal ne sont pas les mêmes.

Les exemples (7) à (9) montrent que l'argument Y de *tęsknić* a exactement la même forme syntaxique de les compléments spatiaux *do+SN<sub>Gén</sub> do domu – à la maison* dans (29) et *za+SN<sub>Instr</sub> za domem – derrière la maison* dans (30).

29. Dzieci idą do parku.

*dziecko*<sub>N Nom pl</sub> *ić*<sub>V 6p pr</sub> *do*<sub>prép</sub> *park*<sub>N Gén</sub>

Les enfants vont au parc.

30. Garaż stoi za domem.

*garaż*<sub>N Nom</sub> *stać*<sub>V 6p pr</sub> *za*<sub>prép</sub> *dom*<sub>N Instr</sub>

Le garage se trouve derrière la maison.

Les deux PP sélectionnés par *tęsknić* sont ainsi de nature spatiale. Le syntagme prépositionnel *do N<sub>Gén</sub>* (*do matki* dans l'exemple 8) a une forme identique à celle de compléments exprimant le lieu final d'un déplacement, par exemple en (29). La prédication s'inscrit alors clairement dans le modèle dynamique, celui qui com-

prend un argument Y de type Site, vers lequel tend le procès associé à X<sup>13</sup>.

La préposition *za* peut, selon le caractère dynamique ou statif du prédicat, sélectionner un complément nominal porteur respectivement du cas accusatif, quand il s'agit d'un Site vers lequel se déroule le déplacement<sup>14</sup>, ou instrumental, lorsque le prédicat est de nature locative, donc stative. Dans la mesure où le verbe *tešknić* sélectionne des syntagmes prépositionnels de forme *za SN<sub>Instr</sub>* (cf. exemples 7 et 9), c'est ce dernier cas qui sera soumis à l'analyse ici. Dans une phrase locative telle que (30), le Site (*dom – maison*) permettant la localisation de X (*garaž – garage*), *ipse eo* une relation stative, s'exprime par un PP *za SN<sub>Instr</sub>* (*za domem*), formellement identique à celui des exemples (7) et (9).

Certes, comme le montre RUDZKA-OSTYŃ (2000), on ne peut pas poser d'équivalence entre un cas particulier, une catégorie grammaticale (par exemple, avec un type de constituants)<sup>15</sup> et un rôle thématique pour lequel ce cas serait réservé. Il s'agit généralement d'interdépendances plus complexes. Néanmoins, si l'on admet que la structure syntaxique est révélatrice du contenu sémantique, plusieurs questions apparaissent. Premièrement, il convient de vérifier si, et si oui, dans quelle mesure, le mode de réalisation syntaxique de Y modifie les rapports entre les deux participants. En effet, la configuration de type ExpSuj et les deux PP à caractère spatial excluent une relation causale, ce qui conduit à s'interroger dans un deuxième temps, si Y peut être considéré comme Stimulus. Enfin, un troisième problème à traiter est celui de l'impact des caractéristiques syntaxiques spatiales, dynamiques ou statives, sur les propriétés aspectuelles du prédicat *tešknić*.

**Structures syntaxiques et contenu sémantique de la prédication.** La configuration syntaxique de la réalisation argumentale de *tešknić* apporte un éclairage particulier sur son sens lexical. Le principe sémantico-cognitif sous-jacent aux différents modèles de lexicalisation des affects proposé par TALMY (1985), repris dans TALMY (2000b), permet de repérer des éléments de réponse intéressants liés à

---

13. Dans un cadre cognitiviste, ce phénomène de dynamité codée notamment dans les formes grammaticales est connu sous le nom de *mouvement abstrait* chez LANGACKER (1987) ou *mouvement fictif*, en tant qu'opposé au mouvement réel, chez TALMY (2000a).

14. On remarque alors sa préférence pour les formes perfectives des prédicats verbaux.

15. En effet, un même cas – par exemple accusatif – peut s'employer pour la réalisation syntaxique d'un complément ou d'un modificateur à valeur adverbiale.

la position de sujet réservée à l'Expérienceur. Ils le deviennent encore plus, quand on les met en relation avec les deux structures possibles des arguments internes PP. Ainsi :

Subjecthood, perhaps because of its frequent association with agency, may tend to confer on any semantic category expressed in it some initiatory or instigative characteristics. (...) with Experiencer as subject, the mental event may be felt to arise autonomously and to direct itself outward toward a selected object. (TALMY 2000b, p. 101)

Le principe formulé par Talmy fait apparaître deux caractéristiques sémantiques de *tešknić*. Premièrement, le sentiment qu'il dénote apparaît comme émergeant de manière autonome chez l'Expérienceur, qui – par conséquent – en est la source. Deuxièmement, le sentiment est orienté vers l'extérieur, vers un objet particulier. Ces observations sont cohérentes avec l'absence de relation causale entre les arguments. Elles conduisent néanmoins à poser la question du rôle qu'il convient d'attribuer à Y : s'agit-il toujours de Stimulus ou plutôt d'un Site ? La deuxième hypothèse semble trouver une justification dans la nature spatiale du complément prépositionnel exprimant Y.

Conformément au principe ci-dessus, la syntaxe locative des deux PP, *do SN<sub>Gén</sub>* et *za SN<sub>Instr</sub>* permet effectivement d'orienter le sentiment de X vers un objet. Le choix de *s'orienter* pour traduire *to direct* employé par Talmy peut paraître discutable, le terme anglais étant nettement plus dynamique. Son avantage consiste néanmoins à rendre compte des modifications de contenus sémantiques liées à la forme du complément. Ainsi, en vertu de sa structure analogue à celle des arguments de type Site sélectionnés par les prédicats dynamiques (par exemple ceux de déplacement), *do SN<sub>Gén</sub>* modifie la prédication : le sentiment éprouvé par l'Expérienceur est dès lors orienté vers un but à atteindre et par rapport auquel il s'agit de réduire, voire de supprimer, la distance. On ne pourrait certes lui accorder une valeur actionnelle, mais une attitude visant un rapprochement avec Y est certainement imputable à l'Expérienceur X, ce qui – à son tour – autorise une interprétation en termes de mouvement fictif, c'est-à-dire une représentation de mouvement ressentie par les locuteurs dans un domaine d'expérience qui ne



relève pas nécessairement du changement de position dans l'espace<sup>16</sup>.

Lorsque l'argument interne s'exprime par un PP localisateur *za SN<sub>Instr</sub>* propre aux prédications statives, la relation entre l'Expérienceur et l'objet de son état mental s'agence de manière différente, en mettant en avant la séparation qui se substitue à une période, perçue positivement, pendant laquelle X et Y étaient réunis. Il en résulte une différence importante entre les deux constructions du verbe *tęsknić*<sup>17</sup> : le complément *za SN<sub>Instr</sub>* présuppose qu'avant la séparation, Y avait déjà été présent dans la vie de X. Autrement dit, X peut *tęsknić za Y*, seulement si Y (individu, lieu, objet ou événement) avait déjà été objet d'une expérience préalable. Au contraire, avec *do SN<sub>Gén</sub>*, le sentiment s'oriente vers la droite sur l'axe du temps, c'est-à-dire vers la période qui suit. Y peut alors être instancié par une entité (individu, lieu, objet ou événement) entièrement nouveau, dont X n'avait pas encore expérimenté, mais seulement imaginé ou rêvé la présence.

Est-il dès lors légitime d'attribuer à Y le rôle de Stimulus ou bien faut-il lui accorder celui de Site en raison de sa syntaxe spatiale ? En sémantique de l'espace, l'argument Site est un point ou une étendue qui sert de référence pour décrire un déplacement ou pour localiser un objet. C'est une interprétation que l'on peut difficilement assigner à Y de *tęsknić*, malgré les caractéristiques «spatiales» des formes syntaxiques que prend son expression. Même si la structure situationnelle simple de type ExpSuj de *tęsknić* n'implique pas de relation causale, c'est la perception de Y par l'Expérienceur qui maintient son état affectif. Ce trait est bien une caractéristique d'un argument Stimulus. La forme «spatiale» des compléments prépositionnels n'y contrevient en rien. En revanche, selon que le Stimulus Y s'exprime par *do SN<sub>Gén</sub>* ou par *za SN<sub>Instr</sub>*, sa perception par X change, en inspirant un sentiment qui se profile différemment.

L'analyse qui vient d'être exposée semble dépasser le cadre fixé pour la sémantique générative, puisque les rôles thématiques initialement introduits par GRUBER (1965) pour interpréter les structures syntaxiques ont été réexaminés, pour le cas qui nous intéresse, à l'aide des outils en provenance de la linguistique cognitive.

---

16. Cf. TALMY (2000a, p. 104), qui reconnaît néanmoins le caractère individuel de cette évocation. Face à une même construction, tous les locuteurs ne perçoivent pas forcément de mouvement fictif.

17. Je remercie Mariusz Zawodniak d'avoir attiré mon attention sur ce point. Merci à Anna Rutkowska également pour cette discussion fructueuse.

Néanmoins, comme on le verra dans la sous-section suivante, il s'agit bel et bien d'une facette du sens lexical grammaticalement pertinente, car elle détermine entre autres la possibilité de créer des formes perfectives.

Retenons donc qu'avec *do N<sub>Gén</sub>*, le sentiment de l'Expérienceur s'oriente temporellement à droite, vers la période qui suit le moment  $t_0$ . Au contraire, *za N<sub>Instr</sub>*, renvoie à l'intervalle qui précède  $t_0$ . On quitte ainsi cette section, en établissant qu'indépendamment de la forme du PP qui l'exprime, l'argument Y se voit bien assigner, dans les deux cas, le rôle de Stimulus. Mais on tient également un indice fort pour s'interroger s'il ne s'agit pas d'une alternance pertinente pour la structure temporelle interne de la situation dénotée par *tęsknić*.

### Structure situationnelle de *tęsknić*

En analysant la structure du prédicat, il convient – comme toujours dans le domaine verbal polonais – à la fois de distinguer et de mettre en relation deux niveaux d'analyse : le point de vue aspectuel lexicalisé dans la forme verbale et la structure situationnelle. Quelle que soit la construction – avec *do SN<sub>Gén</sub>* ou *za SN<sub>Instr</sub>*, *tęsknić* est bien un verbe imperfectif. Il présente la situation dans son déroulement et dans sa durée, sans limite temporelle initiale ni finale et sans borne télique<sup>18</sup>.

Par sa structure argumentale accordant à l'Expérienceur la position du sujet, *tęsknić* se rapproche des verbes de la classe I identifiée par BELLETTI et RIZZI (1988), considérés comme statifs. ROZWADOWSKA (1997) précise que les prédicats de cette classe renvoient à des situations simples, identifiées à travers un seul participant. Il est vrai que l'état affectif qu'il ressent peut être façonné différemment, selon la perception du Stimulus, mais il s'agit toujours d'une situation interne (ROZWADOWSKA 1997) située entièrement, avec son point initial et final (VAN VOORST 1992), dans l'univers intérieur de l'Expérienceur. L'explication de la lecture stative de ce type de prédicats proposée par ARAD (1999) s'applique aussi à *tęsknić* : l'état mental de X persiste tant que dure sa perception du Stimulus Y. Il s'agit d'un état transitoire, contenu entre deux bornes temporelles initiale et

---

18. Dans l'ensemble de mes travaux sur l'aspect, j'adopte la distinction proposée par DE-PRAETERE (1995) entre le bornage télique et temporel. Dans l'article consacré au verbe *courir* (SIKORA 2012a), je montre notamment que cette différence se traduit par des caractéristiques grammaticales différentes.

finale. C'est la raison pour laquelle *teżknić* est compatible avec les verbes aspectuels *zacząć* (*commencer* dans l'exemple 31) et *przestać* (*cesser* en 32) largement attestés en corpus. L'état affectif peut subir des changements internes, notamment en ce qui concerne son intensité. C'est la raison pour laquelle *teżknić* accepte des adverbiaux scalaires – *coraz bardziej* (*de plus en plus*) dans l'exemple (33) :

31. Gdy nie widzi jej przez parę dni, **zaczyna teżknić**.

gdy<sub>conj</sub> nie<sub>part</sub> widzieć<sub>V 3p pr</sub> ona<sub>pron Gén</sub> przez<sub>prép</sub> parę<sub>pron</sub> dzień<sub>N Gén pl</sub>  
zaczynać<sub>V 3p pr</sub> teżknić<sub>Vinf</sub>

Quand il ne la voit pas pendant quelques jours, elle commence à lui manquer.

32. I kobieta z miejsca **przestała teżknić**.

i<sub>conj</sub> kobieta<sub>N fém Nom</sub> z<sub>prép</sub> miejsca<sub>loc adv</sub> przestać<sub>V passé fém</sub> teżknić<sub>Vinf</sub>

Et [cette] femme a immédiatement cessé de se languir.

33. Nel czuje się lepiej, **teżkni coraz bardziej za domem i rodzicami**.

Nel<sub>Np Nom</sub> czuć<sub>V 3p pr</sub> się<sub>pron</sub> dobrze<sub>adv comp</sub> teżknić<sub>V 3p pr</sub> coraz<sub>adv</sub> bardzo<sub>adv</sub>  
za<sub>prép</sub> dom<sub>N Instr</sub> i<sub>conj</sub> rodzic<sub>N m Instr pl</sub>

Nel se sent mieux, sa maison et ses parents lui manquent de plus en plus.

La structure situationnelle du prédicat *teżknić* est donc un état asserté à l'Expérienceur X et orienté vers le Stimulus Y. Elle peut être représentée par la formule suivante :

[ÉTAT<sub>x,y</sub>]

En tant qu'état transitoire, *teżknić* se caractérise par une structure interne homogène, ce qui signifie que ce même prédicat peut décrire à la fois la situation dans sa totalité et à n'importe quelle séquence temporelle qui en fait partie.

### Structure situationnelle, orientation vers le Stimulus et potentiel dérivationnel

**Notion de *potentiel dérivationnel*.** C'est dans le travail de recherche doctorale que j'ai proposé – puis développé dans SIKORA (2012b) – la notion de *potentiel dérivationnel*. Il s'agit d'une propriété des formes verbales imperfectives, responsable de la sélection de préfixes perfectivisants. En effet, les verbes imperfectifs polonais peuvent servir de base de dérivation pour des formes perfectives plus ou

moins lexicalisées par la suite<sup>19</sup>, créées par recours à un ensemble de préfixes (DO-, OD-, ZA-, Z-, S-, PRZE-, PO-, etc.). Or, en général, un verbe imperfectif est disponible comme base de dérivation seulement pour un certain nombre, plus ou moins élevé, de ces préfixes. Ainsi, les verbes de déplacement (par exemple *iść*, *chodzić* – ‘se déplacer à pied’, *jechać*, *jeździć* – ‘se déplacer à bord d’un moyen de locomotion’, etc.) sont disponibles pour la quasi-totalité des préfixes. D’autres, comme *tesknić* qui nous intéresse ici, en autorisent un nombre réduit. C’est parce que, en plus d’un point de vue perfectif sur la situation décrite, les préfixes ont un apport sémantique qui doit être compatible avec la structure situationnelle du prédicat imperfectif<sup>20</sup>.

Le potentiel dérivationnel d’un verbe imperfectif peut être défini comme sa capacité de sélectionner des préfixes en fonction de la structure situationnelle associée au prédicat qu’il forme. Cela signifie par conséquent que :

- La sélection des préfixes auxquels un verbe imperfectif peut servir de base de dérivation se fait en fonction du type de situation dénotée. Ainsi, DO- n’est possible que si le prédicat accepte une borne télique<sup>21</sup>. Sinon, c’est ce préfixe qui en introduit une, voire plusieurs, en imposant une lecture itérative.
- Un même préfixe, par exemple PO-, appliqué à des prédicats de forme imperfective produit un dérivé perfectif à valeur particulière. Ainsi, sur un prédicat télique, on aura à faire à la perfectivité inchoative, alors que sur une situation homogène, ce même *po-* permettra de prélever une séquence temporelle comprise entre deux bornes temporelles (pour une discussion, voir SIKORA 2012b).

S’il en est ainsi, il est intéressant d’observer les dérivés perfectifs de *tesknić* pour vérifier si les préfixes sélectionnés et le type de perfectivité peuvent apporter des informations sur la structure situationnelle du prédicat.

---

19. Certaines formes perfectives s’autonomisent, en évoluant vers des sens nouveaux, parfois difficiles à mettre en relation avec celui du verbe imperfectif. Ce constat ne devrait pas pour autant mener à la conclusion selon laquelle les perfectifs sont nécessairement et systématiquement des dérivés.

20. Notons cependant que cet apport sémantique ne se limite pas à la structure situationnelle, il affecte le sens lexical. Pour les verbes de déplacement par exemple, les préfixes peuvent spécifier la trajectoire.

21. L’imperfectivité et la télicité ne s’excluent pas : en tant que prédicat, un verbe imperfectif peut par exemple sélectionner un argument interne qui spécifie sa borne télique.

## Potentiel dérivationnel de *tęsknić*.

Nous l'avons dit : le potentiel dérivationnel du verbe *tęsknić* est faible, comparativement par exemple à celui des verbes de déplacement polonais. Trois préfixes – ZA-, PO-, S- – permettent d'en dériver les formes perfectives (dont la dernière subit une pronominalisation par le pronom réfléchi *się se*), respectivement *zatęsknić*, *potęsknić*, *stęsknić się*, illustrées dans les exemples (34) à (36) ci-dessous<sup>22</sup>. Sont marqués en gras les dérivés perfectifs et les compléments prépositionnels qu'ils sélectionnent. Il convient de souligner qu'ils autorisent tous des emplois absolus.

34. On ma **za mną/do mnie** **zatęsknić**.

On<sub>pron</sub> Nom **mieć**<sub>V 3p pr</sub> **za**<sub>prép</sub> **ja**<sub>pron</sub> Instr / **do**<sub>prép</sub> **ja**<sub>pron</sub> Gén **zatęsknić**<sub>Vinf</sub>  
Il faut qu'il commence à se languir de moi.

35. Fajnie jest czasem **potęsknić za kimś/do kogoś** *trochę*.

fajnie<sub>adv</sub> być<sub>V 3p pr</sub> czasem<sub>adv</sub> **potęsknić**<sub>Vinf</sub> **za**<sub>prép</sub> **ktoś**<sub>pron</sub> Instr / **do**<sub>prép</sub> **ktoś**<sub>pron</sub> Gén  
*trochę*<sub>adv</sub>

Sympa, parfois, de pouvoir se languir un peu de quelqu'un.

36. Żeglarz **stęsknił się za rodziną**.

żeglarz<sub>N m</sub> Nom **stęsknił**<sub>V 3p passé</sub> **się**<sub>pron</sub> **za**<sub>prép</sub> **rodzina**<sub>N fém</sub> Instr  
Le navigateur a beaucoup ressenti l'éloignement de sa famille.

Tous les dérivés perfectifs sont des verbes de sentiment de type ExpSuj, prédicats biargumentaux, qui sélectionnent un X Expérienceur et un Y Stimulus. Le préfixe ZA- de *zatęsknić* (exemple 34) produit un perfectif inchoatif, en conférant au prédicat une structure atomique non-transitionnelle. Celle-ci est indivisible, ce qui signifie que l'on ne peut pas la décomposer en séquences temporelles. Le verbe dénote le moment où l'Expérienceur commence à éprouver le sentiment à l'égard de Y, avec à l'issue, un retour possible à l'état initial – celui où il ne le ressent plus. Il s'agit dès lors d'un perfectif à valeur semelfactive, qui transforme un sentiment en une émotion soudaine et de courte durée<sup>23</sup>. Ce perfectif s'accorde avec

22. Un quatrième dérivé, possible, mais insuffisamment attesté dans des emplois verbaux, pourrait être pris en compte, à savoir WYTĘSKNIĆ. Ce perfectif serait alors un prédicat télique, mettant en avant la phase résultative postprocessuelle d'un état mental vécu avec intensité jusqu'à une transition, c'est-à-dire jusqu'à l'obtention de Y. Cependant, une requête sur corpus retourne un seul emploi verbal de ce perfectif, qui plus est dans une séquence qui se veut poétique. En revanche, de nombreux participes *wytęskniony*, *-a*, *-e* semblent indiquer que cette forme adjectivale s'est bien lexicalisée dans le polonais actuel.

23. On considère en effet dans la littérature que les émotions diffèrent des sentiments en ce

des adverbiaux momentanés tels que *nagle* (*soudain*), *przez chwilę* (*pendant un instant*), etc. Si l'on peut en effet *zateśknić przez chwilę / pendant un instant*, il est impossible de compléter la préposition avec un N de durée.

*Tęsknić* est, nous l'avons précisé, un prédicat homogène : comme on pouvait l'anticiper, le préfixe PO- qui s'y applique, forme un perfectif que l'on pourrait qualifier de *séquentiel*, en découpant dans *teśknić* une séquence temporelle. Il peut d'ailleurs être quantifiée par un adverbial de (petite) quantité, par exemple *trochę* (*un peu*) dans la phrase (35). Autrement dit, le préfixe PO- exploite la divisibilité (FILIP 2003, voir aussi la distributivité dans NEF 1988) caractéristique des prédicats à structure homogène, en prélevant une portion temporellement délimitée de la situation dénotée par la forme imperfective.

Il est intéressant de remarquer que les deux perfectifs, *zateśknić* comme *potęsknić*, acceptent les deux formes syntaxiques de l'argument Stimulus, c'est-à-dire les PP *do N<sub>Gén</sub>* et *za N<sub>Instr</sub>*. C'est l'une des deux caractéristiques qui les distingue, comme on le verra, du troisième perfectif *stęsknić się* (exemple 36). La seconde réside, pour ce dernier, dans la possibilité de forger un participe passé *stęskniony*, *-a*, *-e* dont l'emploi adjectival permet de qualifier l'Expérienceur X en tant que porteur du sentiment dénoté par *stęsknić się*.

Les traductions proposées pour les exemples d'emploi de *stęsknić się* appellent quelques explications, quant aux choix lexicaux et grammaticaux qui ont été retenus. Tout d'abord, on notera le recours à l'adverbe *beaucoup*, qui n'a pas de correspondant lexical dans les phrases d'origine. Ce modificateur est destiné à rendre compte de l'intensité bien marquée dans le sens de ce perfectif, qui caractérise l'état affectif de l'Expérienceur<sup>24</sup>.

Ensuite, sur le plan grammatical, il est possible de traduire le passé *stęskniłam się* soit par un passé composé, lorsqu'il s'agit de lui accorder une valeur aoriste, soit par un présent pour mettre en avant la phase résultative qui suit un sentiment de forte intensité.

Même si, d'une manière décontextualisée, les dictionnaires de polonais acceptent la construction *stęsknić się do N<sub>Gén</sub>*, on ne peut pas en dire autant des

---

quelles constituent des accès brusques, de courte durée (voir à titre d'exemple WIERZBICKA 1992, BLUMENTHAL 2009 et bien d'autres, cf. note 3, p. 91).

24. J'utilise *beaucoup* comme intensificateur par défaut, en en proposant d'autres ci-dessous (exemple 41) pour indiquer une modification réalisée à l'aide d'un autre adverbe.

locuteurs polonophones auxquels il a été demandé de suivre uniquement leur intuition face à des phrases alternant les deux formes de PP (exemples 37 à 40).

37. Stęskniłam się za domem.

stęsknić<sub>V</sub> 1p passé fém się<sub>pron</sub> za<sub>prép</sub> dom<sub>N</sub> m Instr

La maison m'a beaucoup manqué / La maison me manque beaucoup.

38. Stęskniłam się za dziećmi.

stęsknić<sub>V</sub> 1p passé fém się<sub>pron</sub> za<sub>prép</sub> dziecko<sub>N</sub> n Instr pl

Les enfants m'ont beaucoup manqué / Les enfants me manquent beaucoup.

39. ? Stęskniłam się do domu.

stęsknić<sub>V</sub> 1p passé fém się<sub>pron</sub> do<sub>prép</sub> dom<sub>N</sub> m Gén

La maison m'a beaucoup manqué / La maison me manque beaucoup.

40. ? Stęskniłam się do dzieci.

stęsknić<sub>V</sub> 1p passé fém się<sub>pron</sub> do<sub>prép</sub> dziecko<sub>N</sub> n Gén

Les enfants m'ont beaucoup manqué / Les enfants me manquent beaucoup.

Malgré la tolérance affichée par les dictionnaires, les 18 locuteurs interrogés acceptent seulement les phrases (37) et (38), c'est-à-dire celles dont le verbe sélectionne le complément *za N<sub>Instr</sub>*. Les exemples (39) et (40) sont en revanche écartés, car jugés soit inacceptables, soit artificiels et dans tous les cas problématiques. Autrement dit, avec la forme perfective et pronominale *stęsknić się*, seul le Stimulus exprimé dans un PP *za N<sub>Instr</sub>* est admis. Ce rejet unanime, par les locuteurs, du complément *do N<sub>Gén</sub>* avec *stęsknić się*, alors qu'il est parfaitement acceptable avec la forme imperfective *tęsknić* et les deux autres perfectifs, appelle une tentative d'explication.

Pour ce faire, il nous a fallu procéder en deux étapes. La première a consisté à analyser le type de perfectivité opérée par le préfixe s-, alors que la seconde a conduit à poser la question de la structure morphosyntaxique du complément et de son apport sémantique.

Appliqué à *tęsknić*, le préfixe s- opère sur la seconde caractéristique – avec la distributivité – des prédicats homogènes, à savoir leur cumulativité, en ajoutant une borne à droite. Il s'agit ainsi d'une borne offrant un point de vue perfectif sur une certaine quantité de *tęsknić*. Celle-ci peut d'ailleurs être quantifiée à l'aide d'un adverbial tel que *ogromnie* (*grandement*, cf. la phrase 41 ci-dessous). La borne n'est cependant pas de nature télique, puisqu'il est possible d'adjoindre à une phrase

telle que (37) ou (38) une proposition coordonnée de type *et je continue* à *V* (voir les exemples 41 et 42). En revanche, comme le montre l'exemple suivant, il est quelque peu problématique de lui adjoindre une coordonnée qui nie le sentiment au-delà de la borne imposée par le préfixe.

41. *Stęskniłam ogromnie się za domem.*

*stęsknić<sub>V</sub> 1p passé fém się<sub>pron</sub> ogromnie<sub>adv</sub> za<sub>prép</sub> dom<sub>N</sub> Instr*

La maison m'a énormément manqué / La maison me manque énormément.

42. *Stęskniłam się za dziećmi i nadal za nimi tęsknię.*

*stęsknić<sub>V</sub> 1p passé fém się<sub>pron</sub> za<sub>prép</sub> dziecko<sub>N</sub> Instr pl i<sub>conj</sub> nadal<sub>adv</sub> za<sub>prép</sub> one<sub>pron</sub> Instr pl tęsknić<sub>V</sub> 1p pr*

Les enfants m'ont beaucoup manqué et ils continuent à me manquer.

43. ? *Stęskniłam się za dziećmi i/ale już za nimi nie tęsknię.*

*stęsknić<sub>V</sub> 1p passé fém się<sub>pron</sub> za<sub>prép</sub> dziecko<sub>N</sub> Instr pl i<sub>conj</sub>/ale<sub>conj</sub> już<sub>adv</sub> za<sub>prép</sub> one<sub>pron</sub> Instr pl nie<sub>part</sub> tęsknić<sub>V</sub> 1p pr*

Les enfants m'ont beaucoup manqué mais ils ne me manquent plus.

Face à ces éléments, une hypothèse explicative se dessine : le PP *do N<sub>Gén</sub>* est incompatible avec la forme imperfective en *s-*, car ce complément oriente le sentiment vers le futur, c'est-à-dire vers la partie droite de l'axe du temps. Or, l'analyse montre que *s-* porte sur le prédicat avec son argument interne : la situation ainsi décrite s'organise en référence au passé, c'est-à-dire par rapport au pôle gauche de l'axe du temps. C'est là que le préfixe perfectivisant sélectionne une séquence de sentiment déjà éprouvé. On comprend dès lors pourquoi un PP, qui oriente la situation vers la droite est difficilement, voire pas du tout acceptable avec le verbe perfectif *s-* et la borne qu'il impose. Une fois que l'on a éprouvé le sentiment en question d'une manière cumulative – fait que l'on décrit à l'aide du verbe perfectif *stęsknić się*, on peut, comme le montre l'exemple (42), continuer à le ressentir. En revanche, ce verbe ne permet pas de présenter d'un point de vue perfectif un sentiment qui, par la configuration de l'argument interne, est orienté à droite.

### Un nom de sentiment : *tęsknota*

Il existe en polonais un prédicat nominal *tęsknota* qui exprime le sentiment en question, en héritant pleinement de la structure argumentale du verbe imperfectif



*tęsknić*. Il est ainsi parfaitement naturel d'exprimer le contenu propositionnel des exemples (1) et (2), que nous rappelons ci-dessous avec leurs gloses :

1. Żeglarz tęskni za rodziną.  
 $\text{żeglarz}_{N \text{ Nom}} \text{ tęsknić}_{V \text{ 3p pr}} \text{ za}_{\text{prép}} \text{ rodzina}_{N \text{ Instr}}$
2. Żeglarz tęskni do rodziny.  
 $\text{żeglarz}_{N \text{ Nom}} \text{ tęsknić}_{V \text{ 3p pr}} \text{ do}_{\text{prép}} \text{ rodzina}_{N \text{ Gén}}$

par des SN construits sur *tęsknota*, où un génitif subjectif permet de réaliser syntaxiquement l'argument Expérienceur, alors que les PP *za*  $SN_{Instr}$  (exemple 44) ou *do*  $SN_{Gén}$  (45) correspondent au Stimulus. Précisons que l'expression de l'argument Y n'est cependant pas obligatoire.

44. tęsknota żeglarza za rodziną  
 $\text{tęsknota}_{N \text{ Nom}} \text{ żeglarz}_{N \text{ Gén}} \text{ za}_{\text{prép}} \text{ rodzina}_{N \text{ Instr}}$
45. tęsknota żeglarza do rodziny.  
 $\text{tęsknota}_{N \text{ Nom}} \text{ żeglarz}_{N \text{ Gén}} \text{ do}_{\text{prép}} \text{ rodzina}_{N \text{ Gén}}$

En sélectionnant les deux PP de forme similaire à celle des compléments verbaux, le format nominal reproduit les deux orientations sémantiquement opposées. *Za*  $N_{Instr}$  sélectionne la séquence temporelle qui précède l'apparition du sentiment dénoté par *tęsknota*, en mettant en avant la séparation d'avec Y. *Do*  $N_{Gén}$ , au contraire, oriente le sentiment vers la section droite de l'axe du temps, en insistant sur le souhait de retrouver Y à un moment  $t_1$  qui suivra.

### 4.3 Bilan du chapitre 4

L'objectif de ce chapitre était double. Premièrement, il devait servir d'illustration pour un mode d'analyse développé dans un cadre théorique précis, celui que proposent les linguistiques génératives. Pour CHOMSKY (2005), le lexique n'est qu'une liste de formes phonologiques associées à des significations. Ces associations sont irrégulières, donc imprévisibles, et spécifiques à une langue particulière et de ce fait, présentent peu d'intérêt pour qui veut comprendre et modéliser les principes universels de la faculté du langage humain.

Néanmoins, les items lexicaux s'insèrent dans des structures syntaxiques en formant des constituants selon des règles précises et récurrentes, potentiellement universelles. Par ailleurs, il s'avère que des verbes dont les significations sont proches présentent des caractéristiques syntaxiques comparables. Cela signifie qu'il existe des composants sémantiques pertinents sur le plan de la syntaxe. Ce sont eux qui déterminent la sélection des arguments par le prédicat, les rôles thématiques qui leur sont assignés et la structure interne des situations (cf. chapitre 3, section 3.1, p. 78). En analysant les données premières que sont les unités syntagmatiques, il est possible d'identifier et de formaliser ces composants sémantiques syntaxiquement pertinents. Un autre avantage de cette démarche interprétative menée en partant de la syntaxe vers la sémantique consiste à délimiter des classes de verbes qui possèdent des caractéristiques similaires (avec des alternances régulières) associées aux mêmes éléments de leurs significations. Compte tenu des objectifs que poursuivent les analyses développées dans ce cadre, la description sémantique est construite en des termes relativement généraux (et génériques) tels que des rôles thématiques en ce qui concerne les arguments, et des prédicats primitifs caractérisant les structures situationnelles. Le chapitre suivant permettra de confronter ces méthodes à celles issues d'une approche qui place le lexique au centre du système linguistique.

Le second objectif du chapitre qui s'achève était d'appliquer ce mode d'analyse à deux verbes, *manquer<sub>psych</sub>* en français et *teżknić* en polonais, dans une perspective comparée.

***Manquer<sub>psych</sub>* et *teżknić* en tant que verbes psychologiques.** Bien que leur équivalence sémantique soit parfois contestée<sup>25</sup>, les deux verbes font partie du lexique des sentiments en français et en polonais, en permettant d'exprimer un état affectif similaire d'un Expérienceur. Conformément à l'hypothèse formulée par BELLETTI et RIZZI (1988) au sujet de verbes psychologiques, ceux qui nous intéressent ont une même grille thématique avec deux arguments : un Expérienceur et un Stimulus. La structure syntaxique de chacun d'entre eux conduit à poser la question de leur répartition dans des sous-classes de ce vaste ensemble. Dans le

---

25. WIERZBICKA 1992 souligne le sémantisme spécifique du verbe polonais difficilement traduisible. Dans une perspective contrastive polono-française, voir KRZYŻANOWSKA 2005.

cas de *manquer<sub>psych</sub>*, l'argument Stimulus est réalisé en position de sujet, alors que l'Expérienceur apparaît dans un PP datif, ce qui permet de placer ce prédicat dans la classe III proposée par BELLETTI et RIZZI (1988). *Tešknić* en revanche échappe à ce classement, car même si l'Expérienceur-sujet justifierait éventuellement un rapprochement avec la classe I, la syntaxe locative des PP exprimant l'argument Stimulus empêche finalement cette conclusion.

**Structures situationnelles de *manquer<sub>psych</sub>* et de *tešknić*.** Cette différence dans le mode syntaxique de réalisation des arguments sémantiques s'avère déterminante pour la structure situationnelle. Exprimé comme sujet syntaxique de *manquer<sub>psych</sub>*, le Stimulus, et plus précisément son éloignement (*ipse eo*, l'état que le prédicat lui attribue), apparaît comme cause non intentionnelle de l'état affectif de l'Expérienceur. La structure situationnelle articule ainsi deux états, associés chacun à l'un des arguments, reliés par une relation causale, ou plutôt celle de maintenance (NEELEMAN et VAN DE KOOT 2012). Sur le plan sémantique, l'état affectif de l'Expérienceur est le résultat d'un événement qui lui est externe, qui se situe en dehors de lui. Malgré son caractère complexe, il s'agit d'une situation stative.

Avec l'Expérienceur sujet, *tešknić* se caractérise par une structure situationnelle simple, également stative. Ce mode de réalisation de l'argument Expérienceur fait apparaître son état affectif comme un événement interne, émergeant de manière autonome dans son univers intérieur. L'argument Stimulus autorise deux modes d'expression syntaxique : les PP locatifs *za SN<sub>Instr</sub>* et *do SN<sub>Gén</sub>*. Le premier d'entre eux a une forme de complément localisateur, qui oriente l'état affectif de l'Expérienceur vers un état de choses précédant son sentiment. Au contraire, *do SN<sub>Gén</sub>* que sa forme apparente aux compléments exprimant un but à atteindre, le dirige vers l'intervalle temporel qui suivra.

Les analyses menées dans ce chapitre ont permis de montrer l'importance des caractéristiques spatiales des compléments Stimuli. Non seulement, elles orientent différemment l'état affectif décrit par le prédicat, mais elles constituent un élément grammaticalement pertinent, puisqu'elles déterminent le potentiel dérivationnel de *tešknić*.

Malgré l'opposition de principe qu'affiche dans ses positions néostructuralistes

la *LEC*, les analyses génératives permettent d'identifier (et de justifier) des composants sémantiques dont il conviendra de tenir compte dans une description lexicologique.



## Chapitre 5

# Retour vers le passé 2 : une analyse néostructuraliste de MANQUER et de TEŒKNIĆ

Ce chapitre expose une analyse alternative, potentiellement complémentaire, du verbe français MANQUER et de TEŒKNIĆ<sup>1</sup> employé en polonais pour nommer un sentiment sinon identique, du moins comparable. Elle s'inscrit, comme annoncé au chapitre 3, dans un paradigme de tradition structuraliste dont est issue la *Théorie Sens-Texte (TST)* (cf. à titre d'exemple MEL'ČUK 1997), avec son module lexicologique, *Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC)*. Ses grandes lignes directrices ont été présentées dans le chapitre 3.

En guise d'introduction, rappelons néanmoins les principales différences par lesquelles la *LEC* se démarque des approches issues de la tradition générative, et qui déterminent la démarche d'analyse et de description sémantique menée ci-dessous.

**Position centrale du lexique dans la description linguistique.** La sémantique générative développée par PUSTEJOVSKY (1995) et PUSTEJOVSKY, BOUILLON et al. (2013) s'appuie sur la conception chomskyenne du lexique en tant que liste d'associations de formes phonologiques et sémantiques propres à une langue particulière. Une forme lexicale est potentiellement porteuse de plusieurs significations

---

1. Avec le changement de paradigme d'analyse, les conventions typographiques adoptées sont celles de la *LEC* : les formes des unités lexicales – lexèmes comme VENDRE ou locutions VENDRE LA MÈCHE – seront écrites en petites majuscules.

possibles, qu'elle produit par coercion avec d'autres éléments lexicaux au sein d'une structure syntaxique. La description de la «forme sémantique» doit donc contenir des éléments responsables des différentes interprétations contextuelles de la «forme phonologique». Pour aller au-delà de ce qui est spécifique à une langue particulière (et à des contextes individuels), un dictionnaire génératif élabore des descriptions en des termes conceptuels profonds, car c'est ainsi qu'il est possible de dégager des contenus potentiellement universels, donc susceptibles d'apporter des informations sur la faculté de langage.

La *Théorie Sens-Texte*, la *LEC* et ses développements récents en termes de systèmes lexicaux accordent au lexique une place centrale dans la réflexion linguistique. Les modélisations proposées tendent à reproduire non pas des processus interprétatifs appliqués à des structures syntaxiques, mais ceux qui conduisent à exprimer du sens dans des énoncés d'une langue. Or, c'est le lexique qui renferme les unités par excellence porteuses du sens.

Le module lexical d'une langue est l'ensemble des lexies (unités lexicales), définies comme associations d'un signifiant, d'un signifié et des caractéristiques combinatoires<sup>2</sup>.

**Modélisation de la polysémie.** Dans l'approche développée par la *LEC*, la polysémie est le fait, pour un même signifiant, d'être associé à plusieurs signifiés reliés entre eux par des relations sémantiques. Chaque acception est ainsi un signe linguistique tripartite, un lexème à part, avec une forme signifiante partagée, un sens qui présente un certain nombre de composantes communes avec d'autres acceptions et des caractéristiques qui lui sont propres. Ainsi, MAISON I.1 ('habitation') et MAISON II ('ensemble d'individus') ont des caractéristiques grammaticales et combinatoires différentes, respectivement par rapport à la catégorie du nombre et aux collocatifs sélectionnés. Les relations de sens entre les acceptions d'un vocable justifient la notion de *copolysémie* employée par POLGUÈRE (2018), définie comme le fait, pour des acceptions (dites *copolysèmes*) de présenter des intersections de sens significatives. Les relations de copolysémie s'organisent à partir d'une accep-

---

2. Dans une perspective didactique notamment, j'argumente en faveur d'un élargissement de cette troisième facette aux caractéristiques grammaticales, dans la mesure où elles sont responsables de la combinatoire d'une lexie (cf. chapitre 6).

tion de base, celle qui apparaît à la fois comme sémantiquement la plus simple et cognitivement la plus saillante pour le locuteur contemporain<sup>3</sup>, et qui donne lieu à des extensions s’organisant en familles de copolysèmes. Par conséquent, dans un réseau de copolysémie, il peut y avoir des acceptions qui n’ont pas de lien direct, car il est difficile d’identifier des composantes sémantiques partagées.

Ainsi, la polysémie n’est pas de nature interprétative. Elle est codée dans la langue, dans son lexique. Selon le sens que le locuteur a l’intention d’exprimer, il choisit entre des lexèmes, y compris entre les différents copolysèmes. Pour nommer l’ensemble des habitants d’un foyer, il a à sa disposition non pas le vocable MAISON, qui prendrait la signification souhaitée en contexte, mais des lexèmes, par exemple MAISON II et son quasi-synonyme MAISONNÉE.

L’identification des copolysèmes est, rappelons-le, particulièrement importante pour la modélisation et pour la description du lexique, dans la mesure où celui-ci est représenté comme un réseau.

**La structure relationnelle du lexique.** Le lexique d’une langue, entité certes théorique, car extraite de la pratique quotidienne de l’usage à des fins descriptives, est modélisé sous forme d’un réseau dont les unités lexicales (ou lexies) forment des nœuds reliés par des relations, essentiellement mais non exclusivement, paradigmatisées. Il s’agit d’un modèle de type *système lexical*, qui a fait objet de plusieurs publications (POLGUÈRE 2014, POLGUÈRE 2016a, ainsi que ma présentation dans SIKORA 2017). Ces études l’expliquent certainement mieux que ne pourrait le faire un paragraphe introductif.

Si les relations syntagmatiques sont bien implementées dans un système lexical (on y trouvera par exemple le lien entre la lexie nominale QUESTION I et son verbe support POSER IV, ou encore entre PLUIE I et ses intensificateurs adjectivaux tels que FORT II.1, BATTANT II, TORENTIEL, DILUVIEN, etc.), ce sont les

---

3. Comme toute modélisation linguistique, celle proposée par la *LEC* et par les systèmes lexicaux de POLGUÈRE (2014) n’est qu’une hypothèse parmi d’autres. Ainsi, FALKUM et AGUSTIN (2017) soulignent qu’il est également possible de considérer comme sens de base celui qui se montre sémantiquement le plus riche, et qui, de ce fait, offre le plus de contenu pour des extensions polysémiques. Notons au passage qu’il est parfois problématique de rester fidèle à tous les postulats. Ainsi, pour le vocable VOITURE, le sens de ‘véhicule automobile’ apparaît comme le plus saillant en synchronie. Mais que faire alors de VOITURE II, ‘véhicule tiré par des animaux’, historiquement premier et source des extensions polysémiques ?



relations paradigmatiques qui contribuent à consolider le réseau. L'hypothèse d'un rôle structurant assuré par les liens de sens s'appuie sur des travaux réalisés en vue d'une modélisation du *lexique mental* (pour une présentation, voir par exemple AITCHISON 2003).

Analyser et décrire le sens d'un lexème dans une structure relationnelle conduit inévitablement à s'intéresser également aux lexies avec lesquelles il est connecté par différents types de liens paradigmatiques. Cela revient à admettre que le positionnement de l'objet soumis à l'analyse (en l'occurrence, d'une unité lexicale) et ses rapports avec les autres éléments du système sont une importante source d'informations sémantiques. Avec une conséquence immédiate : le travail sur des unités interconnectées impose des retours fréquents vers celle que l'on a analysée précédemment, avec potentiellement des informations nouvelles. C'est la raison pour laquelle, dans la présente comparaison des deux lexèmes, on examinera de près leurs acceptions copolysèmes (notamment celles de MANQUER, dont la polysémie est relativement développée) de celle qui nous intéresse. On procèdera de la même façon dans le cas de TEŠKNIĆ.

Il est important cependant de signaler que, malgré le souci de cohérence à garder au sein d'une approche, la démarche que j'adopte s'en écarte en ce qui concerne l'analyse des données, notamment en provenance de corpus. La perspective préconisée par la *TST* est celle de la synthèse ou production de la parole. Le modèle formel qu'elle permet de construire doit donc représenter non pas les mécanismes interprétatifs mis en route lors du décodage des structures syntaxiques, mais l'activité du locuteur, lorsque celui-ci construit un ou plusieurs textes pour exprimer un sens. Or, pour une locutrice non native du français, il est problématique d'éviter toute analyse de faits de langue, en se fiant uniquement à des intuitions, parfois plus chancelantes que celles d'un locuteur natif.

Il me semble par conséquent difficile de ne pas enfreindre le postulat de la *LEC* banissant tout procédé d'analyse de données comme relevant d'une démarche interprétative. Les exemples attestés sont une source d'informations importantes à explorer pour étayer ou, au contraire, infirmer les hypothèses formulées sur le sens.

**Analyse et description du sens lexical.** Les analyses sémantiques menées selon les approches issues de la *TST* doivent conduire à une description du sens lexical et une modélisation d'informations relatives à chaque lexème. Une définition se présente sous deux formats, avec néanmoins les mêmes contraintes sur la forme et sur le contenu. Je ne m'arrêterai pas ici sur des définitions, qui sont présentées elles-mêmes sous forme de graphes, en renvoyant le lecteur aux travaux de MEL'ČUK et POLGUÈRE (2016) et de MEL'ČUK et POLGUÈRE (2018). Mon objectif est de proposer des paraphrases du sens élaborées rigoureusement dans ce cadre précis, mais uniquement dans le second format, textuel, lisible sans la nécessité de maîtriser l'ensemble des formalismes mis en œuvre.

Une paraphrase du sens lexical doit répondre à un certain nombre d'exigences tant pour sa forme que pour le contenu. Il est nécessaire que le définissant soit exprimé en des termes sémantiquement plus simples que le défini. Ensuite, les informations qu'il véhicule doivent rendre compte de liens de copolysémie qui le situent par rapport à d'autres acceptions dans la structure d'un vocable. Une définition est également destinée à fournir des éléments indispensables pour comprendre les liens paradigmatiques, par exemple ceux de quasi-synonymie et d'antonymie. Elle sert à anticiper la combinatoire lexicale, notamment les intensificateurs sélectionnés par la lexie vedette. Pour présenter rapidement la structure et les contraintes définitionnelles voilà la définition du lexème PEUR 1a ci-dessous (figure 5.1, p. 132).

Le signe d'égalité scinde la définition en deux parties. Le défini est, comme il a été précisé dans le chapitre 3, une forme propositionnelle spécifiant les actants (arguments) sémantiques. Cette formule est explicitée dans le définissant par trois types de composantes, organisées autour du genre prochain du *definiendum*, en l'occurrence SENTIMENT 1a. C'est la composante centrale (CC) d'une définition. Les composantes périphériques (CP) relatives aux différences spécifiques sont associées avec l'étiquette sémantique, 'sentiment' en haut à gauche, qui classe lexicalement le sens, en fournissant par là une indication sur les informations sémantiques susceptibles d'apparaître dans une paraphrase définitoire. Autrement dit, l'étiquette sémantique se voit associer un patron définitionnel, c'est-à-dire un ensemble de composantes à prendre en compte pour décrire un sens relevant d'une classe particulière. La description sémantique d'un sentiment, qu'il soit exprimé par un verbe (et étiqueté par exemple par la formule 'éprouver un senti-

sentiment

*peur* de  $X_{=1}$  causée par  $Y_{=2}$

=

X est un être animé

Y est quelque chose de tout type

**sentiment 1a désagréable I** de X face à Y

**relativement 2 intense**

qui a pour **cause I** le fait que X **perçoit II** Y comme **dangereux 1**

(qui **pousse IV.1** X à **se protéger** de Y)

(qui provoque une **réaction physique** chez X)

FIGURE 5.1: Composantes définitionnelles paraphrasant le sens de PEUR 1a.

ment') ou par un adjectif ('relatif à un sentiment'), comprend les CP telles que 'polarité' (positive ou négative), 'intensité', 'durée', 'cause', 'comportement' et 'résultat'. Il est par ailleurs important de préciser la nature des actants, dont le premier est nécessairement un individu – en effet, les états psychiques dont relèvent les sentiments et les émotions restent l'apanage des humains. Le type des actants fait partie des informations transmises dans une composante présuppositionnelle (CPrésup).

## 5.1 Analyse lexicale de MANQUER

Conformément aux principes de la *LEC*, pour analyser MANQUER en tant que verbe de sentiment, il est nécessaire de l'isoler et de le positionner par rapport aux autres acceptions. Comme l'indique POLGUÈRE (2018), les unités lexicales qui forment la polysémie d'un vocable – ses copolysèmes – ont des intersections de sens considérées comme *significatives*, organisées à partir de l'acception ou unité lexicale de base. L'hypothèse construite sur la polysémie est importante dans la mesure où la paraphrase du sens doit en rendre compte.

Le sens psychologique et affectif de MANQUER n'est pas l'acception de base. La place de MANQUER IV (notre verbe de sentiment) dans ce réseau de copolysémie fournit une première information sur son statut dans le lexique français : ce verbe relève, certes, du champ sémantique des sentiments, mais non pas de leur champ lexical. MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE (1995) proposent en effet de distinguer entre un champ sémantique, c'est-à-dire l'ensemble de lexies relatives à un domaine, et un champ lexical, qui réunit seulement les vocables dont les acceptions de base y appartiennent. Ainsi, AIMER fait partie du champ lexical des sentiments, mais pas SUPPORTER : l'acception de base de ce dernier étant de 'soutenir un objet', il compte simplement un copolysème à charge affective relevant du champ sémantique des sentiments.

Selon l'hypothèse de POLGUÈRE (2013), l'appartenance à un champ lexical, c'est-à-dire celle qui se fait à partir de l'acception de base, indique une position plus centrale dans un champ sémantique, par exemple celui des sentiments. Un lexème formé par extension polysémique, *ipse eo* qui n'est pas l'acception de base, y appartient aussi, mais il y occupe une place plus ou moins marginale. Autrement dit, AIMER est plus fortement implanté dans le domaine des sentiments, que SUPPORTER ou MANQUER.

### 5.1.1 Organisation globale de la polysémie de MANQUER

Le vocable MANQUER forme un réseau de copolysémie relativement développé : selon la description que j'en ai proposée dans le *RL-fr*, il possède au moins douze acceptions, *ipse eo* douze lexèmes verbaux, ont été identifiées. La figure 5.2 (p. 134) extraite de la base *RL-fr* illustre l'hypothèse de polysémie adoptée à l'égard des sens multiples de MANQUER<sup>4</sup>.

Dans une structure de copolysémie aussi développée que celle du vocable MANQUER, toutes les acceptions n'ont pas nécessairement d'intersection significative ; il se peut même que, pour des familles de copolysèmes éloignées, les liens sémantiques soient ténus et indirects. Il en est ainsi pour les copolysèmes MANQUER IV (*Sa mère lui manque*), MANQUER V.1 (*manquer une marche*) et MANQUER VII

---

4. L'outil de visualisation Spiderlex est en cours de développement par le consortium *Logos* ([spiderlex.atilf.fr](http://spiderlex.atilf.fr)).

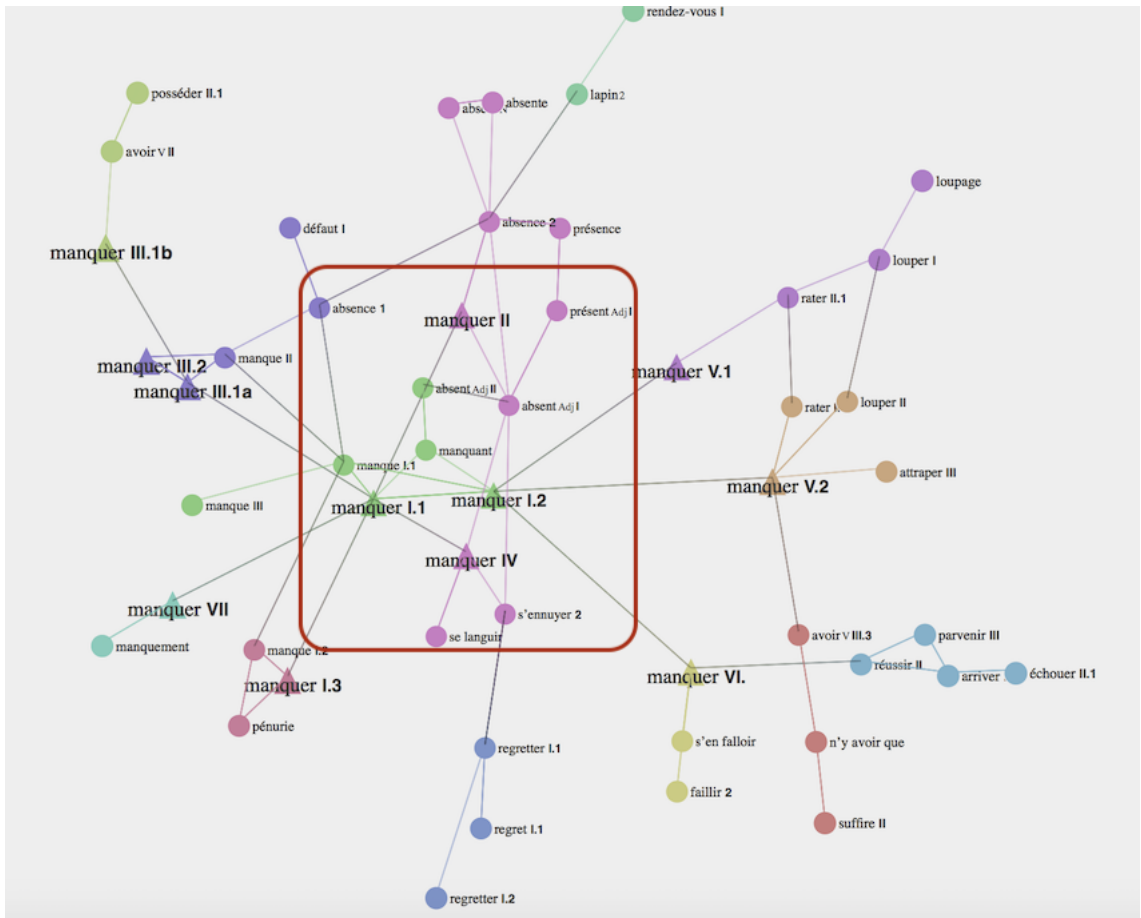


FIGURE 5.2: Réseau de copolysémie de MANQUER.

(*manquer à sa parole*), pour lesquels la partie commune du sens est faible. Cette distance est visualisée dans la topologie du graphe par l'écart de leurs positionnements respectifs. Leur appartenance à un même réseau de copolysémie se justifie par l'intermédiaire de leurs connexions respectives, directes ou indirectes, avec l'acceptation de base MANQUER I.1.

L'encadré dans la figure 5.2 délimite le sous-réseau de copolysémie dans lequel s'inscrit le verbe de sentiment qui forme le nœud MANQUER IV. Selon l'hypothèse adoptée, il y apparaît comme doublement connecté : d'une part, à l'acceptation de base MANQUER I.1 (*La nourriture manque à la population*) par une relation de copolysémie de type métaphore, et de l'autre, avec MANQUER II (*Un collègue manque*

*au bureau*), auquel il est relié par une métonymie. C'est donc les intersections sémantiques à l'intérieur de cette famille de sens qui méritent d'être étudiées avec attention, car la place et les connexions d'un nœud lexical fournissent des informations qu'une analyse sémantique et syntaxique focalisée sur le lexème tout seul risque de passer sous silence.

Si les paragraphes qui suivent ne traitent pas de MANQUER IV, ce n'est qu'en apparence seulement qu'ils s'éloignent de ce sujet. Les réflexions qu'ils développent amènent des éléments utiles pour l'analyse du sens psychologique. Premièrement, elles illustrent le statut et le traitement épistémique de l'unité lexicale dans une analyse en réseau. Deuxièmement, il y va d'un point sur lequel la différence d'avec l'approche d'inspiration générative est la plus manifeste : plutôt que d'y voir un cas d'alternance dans la réalisation syntaxique des arguments d'un seul et même prédicat, la conversion des actants y est envisagée comme une relation entre au moins deux lexies, en l'occurrence MANQUER I.1 et MANQUER I.2. Troisièmement, en ce qui concerne le sens psychologique de MANQUER, les connexions de copolysémie reposent sur une métaphore et sur une métonymie dont les autres acceptations sont des sources. Cela signifie que le sens de MANQUER IV est sémantiquement construit sur ceux de MANQUER I.1 et MANQUER II et qu'il en porte des traces sémantiques.

### **Acception de base et le problème des sens conversifs.**

Le sens de base MANQUER I.1, source d'un premier lien de copolysémie qui pointe vers l'acception IV, est illustré dans l'exemple (1) ci-dessous<sup>5</sup>. Il a une structure bi-actancielle  $X \sim \hat{a}/dans Y$  et il est porteur de l'étiquette sémantique 'être dans un état physique' ; autrement dit, il est classé parmi les prédicats qui expriment une propriété, une caractéristique. La phrase (2) n'est pas une illustration d'alternance dans la réalisation syntaxique d'une même structure argumentale, mais celle d'un copolysème conversif, pour lequel une permutation d'actants conduit à une forme propositionnelle  $Y \sim de X$ .

1. La nourriture manque à la population.
2. La population manque de nourriture.

---

5. L'exemple (1) est une version simplifiée d'une occurrence attestée dans Frantext.

Une première question qui se pose est celle du bien-fondé de la discrimination de ces deux sens en acceptions distinctes. Ne seraient-elles pas unifiables, d'autant plus qu'un certain nombre de faits pourraient facilement servir d'arguments en faveur d'une telle réunification ? La réponse que l'on pourra y apporter n'est pas indifférente pour l'analyse du verbe de sentiment MANQUER IV, car cerner le sens de l'acception de base revient à identifier la source de dérivation sémantique et partant, dégager des éléments communs aux copolysèmes.

Examinons, pour tenter d'y répondre, les arguments susceptibles de plaider en faveur d'une unification des deux acceptions. Premièrement, dans les deux exemples, MANQUER renvoie à une même situation extra-linguistique, ce qui conduit à admettre que les deux lexèmes sont coréférentiels. De fortes ressemblances des réseaux de liens paradigmatiques qu'ils tissent constituent un deuxième argument : parmi leurs cibles, on trouve dans les deux cas la translation nominale MANQUE I.1 et l'adjectif MANQUANT<sup>6</sup>. On remarquera cependant que cette identité relationnelle n'est pas absolue, puisqu'elle ne recouvre pas les quasi-synonymes et les antonymes : seul l'emploi en (1) peut être remplacé par la locution FAIRE DÉFAUT ou, pour une signification contraire, par ABONDER.

Le réseau des liens syntagmatiques de ces deux acceptions se limite à quelques collocatifs adverbiaux intensificateurs tels qu'illustrés dans les exemples (3) et (4). On constate cependant en (5) et (6) que les deux conversifs s'accordent mal avec BEAUCOUP, TANT, TELLEMENT<sup>7</sup>

3. La nourriture manque (I.1) *quelque peu / passablement / cruellement / terriblement / totalement* à la population.
4. La population manque (I.2) *quelque peu / passablement / cruellement / terriblement / totalement de nourriture*.
5. ? La nourriture manque (I.1) *beaucoup / tant / tellement* à la population.
6. ? La population manque (I.2) *beaucoup / tant / tellement* de nourriture.

Je reviendrai plus loin sur l'interprétation de ces (in)compatibilités syntagmatiques et sur les informations qu'elles apportent sur le sens lexical de la base de colloca-

---

6. La description lexicale de la LEC s'appuie sur la syntaxe des dépendances de TESNIÈRE (1959), développée dans de récentes analyses par exemple par KAHANE (2012).

7. En allant au-delà du cadre de la LEC, on constate qu'ils résistent à la quantification massive.

tion. À cette étape, il importe simplement de noter qu'elles ne permettent pas de différencier les deux conversifs entre eux.

Pourquoi faut-il discerner deux acceptions différentes dans un cas de coréférentialité, qui conduit à des réseaux de liens paradigmatiques et syntagmatiques quasi-similaires ?

Les raisons qui conduisent à distinguer ces deux lexèmes sont d'abord sémantiques. Certes, les mêmes actants se trouvent engagés dans la situation dénotée, mais leur permutation conduit à des sens qui – si l'on s'en remet aux étiquettes sémantiques dont ils sont porteurs – s'inscrivent dans des classes de différentes. MANQUER I.2 de l'exemple (2) relève des verbes qui dénotent non pas le fait d'être dans un état physique, comme c'était le cas pour MANQUER I.1, mais celui d'être dans une certaine situation matérielle. L'appartenance à des classes de sens différentes est une explication possible des relations de quasi-synonymie et d'antonymie propres à chacun des deux conversifs.

La modification dans le classement sémantique signalée par des étiquettes différentes s'accompagne d'un fait syntaxique significatif : MANQUER I.1 peut apparaître dans un emploi mono-argumental, sans le complément prépositionnel exprimant le second actant, ce qui est impossible dans le cas de son conversif.

7. La nourriture manque.

8. # La population manque.

Ainsi, dans une phrase comme (7), l'état d'absence physique assigné à une entité peut s'exprimer sans spécifier sur le plan phrastique celui qui en ressent les conséquences. L'exemple (8) reste, au contraire, incomplet : pour décrire la situation instanciée par l'argument-sujet, les deux actants doivent être syntaxiquement exprimés.

Enfin, il y a un argument épistémologique en faveur de la séparation des deux sens, lié au statut de l'objet même de l'analyse sémantique et, par conséquent, de la description lexicographique. Des structures actanciennes qui, tout en engageant les mêmes actants, leur accordent des places inverses, sont la base pour un lien de type conversion entre les lexies prédicatives correspondantes. Ces unités lexicales peuvent appartenir à un seul et même réseau de copolysémie comme MANQUER I.1 et MANQUER I.2 ou non : les verbes POSSÉDER I et APPARTENIR I sont bien des



conversifs, puisque leur formes propositionnelles permutent les mêmes actants X (individu propriétaire) et Y (objet qui constitue sa propriété). Autrement dit, quand *X possède Y*, *Y appartient à X*, comme le montrent les exemples (9) et (10) :

9. Le voisin possède deux chats.
10. Ces deux chats appartiennent au voisin.

Les copolysèmes – nous l’avons dit – sont des unités lexicales, des lexèmes à part entière, au même titre que POSSÉDER I et APPARTENIR I. Ces derniers peuvent être coréférentiels, lorsqu’il désignent une même situation, en la profilant (au sens langackerien du terme) différemment. Il est dès lors tout à fait naturel et cohérent de considérer qu’il s’agit de deux lexèmes distincts en cas des conversifs MANQUER I.1 et MANQUER I.2, malgré la forme identique de leur signifiant.

### 5.1.2 Un sous-réseau de copolysèmes

Dans un réseau de copolysémie, l’unité lexicale de base est celle qui permet d’explicitier et d’organiser les intersections de sens entre les différentes acceptions. Si elles ne lui sont pas toutes directement connectées, plusieurs d’entre elles en sont sémantiquement dérivés. Cette sous-section explorera les liens de copolysémie qui sous-tendent l’extension de MANQUER vers le champ sémantique des sentiments. Le graphe en 5.3 (p. 139) reprend la sélection encadrée de la figure 5.2 (p. 134).

En explorant ces liens de copolysémie, ainsi que le réseau de connexions paradigmatiques et syntagmatiques de chacun de ces trois lexèmes verbaux, on pourra collecter un ensemble d’informations sur le sens de MANQUER IV.

### 5.1.3 Caractéristiques sémantiques de MANQUER I.1

#### Type ou nature des actants ?

Selon l’hypothèse admise, le sens de base dénote le fait, pour X, d’être dans un certain état physique dont les conséquences se montrent négatives pour Y. Nous avons vu que, lorsque le prédicat contraint la nature des arguments (comme dans le cas de PEUR 1A), celle-ci est spécifiée dans une composante présuppositionnelle.

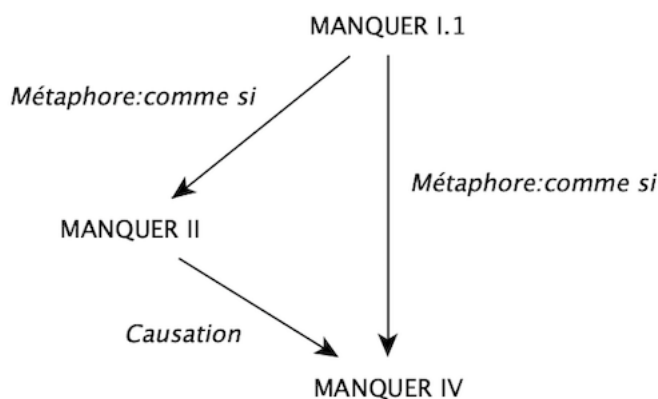


FIGURE 5.3: Sous-réseau de copolysémie de MANQUER (extrait).

Pour décrire une acception, il nous faut repérer le type sémantique des actants. Les exemples (11) à (16) en fournissent des indices.

11. Le fer manque à/dans la région.
12. La place manque pour un petit défilé.
13. La main-d'œuvre manque (aux entreprises).
14. ? Les employés manquent (aux/dans les entreprises).
15. Les entreprises manquent de main d'œuvre.
16. Les entreprises manquent d'employés.

D'une part, on peut difficilement envisager une étiquette commune caractérisant le premier actant dans les exemples (11) à (13). Rappelons que, selon POLGUÈRE (2011), l'étiquette sémantique est une paraphrase minimale du sens de la lexie qui instancie un argument. Ainsi, pour FER I, ce serait 'minerai', pour PLACE I on pourrait proposer 'espace'<sup>8</sup>, et 'ensemble d'individus' pour MAIN D'ŒUVRE. D'autre part, le caractère douteux de (14) indique qu'il existe bien des restrictions dans le choix des lexèmes disponibles. Il s'agit donc d'identifier la contrainte en vigueur.

8. Ce choix est bien sûr plus que discutable et adopté uniquement pour illustrer cet exposé. PLACE en tant que nom général d'espace (HUYGHE 2009) ou nom sommital (KLEIBER 2010) pose de nombreux problèmes de définition et de recatégorisation par un terme générique.

Pour caractériser cette contrainte, il faut dépasser le cadre purement lexicaliste de la *LEC* en se tournant vers les propriétés ontologiques des *denotata*, *ipse eo* vers leurs référents possibles. En effet, la différence entre les arguments X dans les exemples (11) à (14) repose sur leur caractère massif pour les trois premiers (11 à 13), alors que dans (14), le SN *les employés* figure au pluriel, avec une lecture distributive (c'est-à-dire référant à plusieurs entités comptables). De toute évidence, un X comptable s'accorde mal avec MANQUER I.1, qui manifeste une nette préférence pour les termes massifs dans la fonction de son argument sujet. Cela signifie qu'il est difficile, voire impossible, de déterminer un type de sens pour les lexies réalisant le premier actant de MANQUER I.1, mais que l'on peut caractériser leur structure comme massive. Les exemples (15) et (16) montrent que ce même actant, second participant de la situation dénotée par l'acceptation MANQUER I.2, ne subit pas cette contrainte : *main d'œuvre* et *employés* sont également acceptables comme compléments de la préposition DE VII.1.

Quant au second actant de MANQUER I.1, il est intéressant de remarquer que le SP exprimant Y a souvent une structure locative. Lorsque, comme dans (1) et (3), le lexème nominal n'a pas de caractère spatial, il s'avère lié néanmoins avec un territoire : la nourriture manque à la population d'une région, d'une ville, etc.

### **Analyse des relations syntagmatiques de MANQUER I.1**

Une étude sur corpus SIKORA (p.d.) a récemment confirmé mes observations quant au nombre relativement faible et peu diversifié de collocations propres au lexème MANQUER I.1. Les collocatifs qu'il sélectionne se limitent à 22 adverbes intensificateurs. Qui plus est, la plupart d'entre eux s'accordent également avec le verbe psychologique MANQUER IV. Doit-on en conclure que cette polysémie se passe d'autonomie compositionnelle, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas être décrite par une combinatoire lexicale distincte ? Faut-il alors admettre l'identité de composantes sémantiques susceptibles de subir une intensification ?

Pour ce qui est de l'autonomie compositionnelle, on verra plus loin, après avoir observé les collocations de MANQUER IV, qu'elle n'est que partielle. Les compatibilités et incompatibilités avec des intensificateurs adverbiaux apportent des informations sur le sens lexical de la base de la collocation, c'est-à-dire sur le prédicat

verbal.

MANQUER I.1 peut être intensifié de deux manières. Premièrement, il accepte une évaluation quantitative qui s'effectue selon une échelle de valeurs. Ce type d'intensification est illustré dans les exemples (17) à (19) : le premier est celui que nous utilisons couramment dans les démonstrations, alors que (18) et (19) sont attestés sur internet. La présence, parmi les modificateurs acceptables, d'adverbes de complétude (COMPLÈTEMENT, TOTALEMENT) indique qu'il s'agit d'une échelle fermée. En revanche, la phrase (20) montre que MANQUER I.1 n'accepte pas d'intensification par quantification massive.

17. La nourriture manque un peu / quelque peu / complètement / totalement dans la région.
18. Malheureusement pour lui, il n'y a pas grand chose à trouver dans ma cuisine. La nourriture manque quelque peu, mais je ne vais pas commencer à me plaindre.
19. J'ai pensé surtout aux personnes du Soudan, d'Afrique et d'Éthiopie qui meurent de faim, car la nourriture manque totalement !
20. ? J'ai pensé surtout aux personnes du Soudan, d'Afrique et d'Éthiopie qui meurent de faim, car la nourriture manque tant / tellement / beaucoup !

La possibilité d'évaluation quantitative scalaire et le rejet de la quantification massive indiquent que l'intensité exprimée par les collocatifs adverbiaux n'est pas elle-même une propriété, comme l'observe KLEIBER (2013). Elle repose sur l'évaluation du degré de présence ou de possession d'une propriété, en l'occurrence, du degré d'absence que le prédicat attribue à son argument X. Dans la mesure où il s'agit d'une entité à structure homogène, X peut être plus ou moins présent, voire totalement absent.

MANQUER I.1 forme également des collocations avec toute une série d'adverbes que MOLINIER (1990) et MOLINIER et LEVRIER (2000) qualifient d'intensifs-appréciatifs, en précisant leur apport intensifiant à une base adjectivale, alors que combinés à un verbe, ils produisent une signification appréciative. Or, les collocations du verbe MANQUER I.1 dans la phrase (21) expriment bien une intensification, du moins autant qu'une appréciation :

21. La nourriture manque gravement / sévèrement / cruellement / terriblement / affreusement / horriblement dans la région.

Pour repérer la composante sémantique qui fait objet de cette modification, il est utile de mettre à contribution le lien paradigmatique entre le prédicat verbal et sa translation nominale MANQUE I.1. On pourra ainsi paraphraser (21) par (22), (23) et (24).

22. Le manque de nourriture est grave / sévère / cruel / terrible / affreux / horrible pour la population / dans la région.
23. La nourriture manque et les conséquences en sont graves / sévères / cruelles / terribles / affreuses / horribles pour la population / dans la région.
24. Les conséquences du manque de nourriture sont graves / sévères / cruelles / terribles / affreuses / horribles pour la population / dans la région.

Les constructions attributives en (23) et en (24) permettent de constater qu'il y a effectivement appréciation et qu'elle porte sur les conséquences toujours négatives ressenties par Y. L'intensification est donc produite par une appréciation ou, devrions-nous dire, une dépréciation : plus les conséquences pour Y sont ressenties comme négatives, plus l'absence de X est importante.

L'analyse des actants, puis l'examen des collocatifs intensifiant le lexème verbal MANQUER I.1 ont permis de repérer les éléments à expliciter dans une paraphrase définitoire. La contrainte déterminant la sélection de l'argument X pose néanmoins problème du point de vue des principes de la *LEC*, car elle conduit à prendre en compte la structure du référent. Autant dire que l'on s'aventure en dehors du système autonome de la langue. Deux modes d'intégration de l'information sur la nature massive de X sont dès lors à envisager, l'un comme l'autre enfreignant les postulats de la *LEC*. La première solution consiste à fournir, dans une composante présuppositionnelle, une spécification métalinguistique précisant le caractère massif du lexème réalisant X : 'X est exprimé par un nom massif'. Or, une définition lexicographique ne devrait pas contenir d'élément métalinguistique (cf. MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE 1995). L'alternative qui s'offre est celle d'une information ontologique, précisant la structure interne de l'entité désignée par ce lexème massif, mais elle dépasse le cadre strictement linguistique et lexical, en introduisant dans la paraphrase définitoire un élément encyclopédique que les dictionnaires explicatifs et combinatoires doivent éviter. On remarquera néanmoins que cette seconde solution a bien été adoptée dans la définition de PEUR I.1 (fig. 5.1, p. 132).

On pourra ainsi proposer la définition suivante de MANQUER I.1 :

MANQUER I.1

être dans un état physique

**X manque I.1** à Y

=

X est une entité massive

Y est un lieu ou un ensemble d'individus dans ce lieu

Y ayant besoin de X

X est **absent** ou présent **en quantité insuffisante** pour Y,  
qui en éprouve des **effets négatifs**

#### 5.1.4 Caractéristiques sémantiques de MANQUER II

Selon l'hypothèse de copolysémie représentée dans le graphe lexical (fig. 5.3, p. 139), l'acception MANQUER II illustrée dans les exemples (25) et (26) est à la fois sémantiquement construite sur le sens de base, et constitue elle-même une source de lien pointant vers son copolysème dénotant un sentiment.

25. Au travail, un collègue manque, et dans la rue des boutiques se ferment. (Frantext)
26. Papa disait qu'il manquait un pianiste dans la famille. (Frantext)

Pour isoler cette acception en tant que copolysème, on peut se servir de tests habituels vérifiant l'irréductibilité de deux acceptions, le cas échéant de MANQUER I.1 et de MANQUER II, à un seul sens. Une tentative d'unification, visant à factoriser leur éventuel contenu sémantique commun, échoue comme en témoigne l'énoncé en (27). Cette manipulation, que MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE (1995) évoquent sous le nom de *critère de Green-Abresjan*, pointe donc vers une dissociation.

27. ? Un collègue et la nourriture manquent.

De plus, les deux copolysèmes font preuve d'autonomie relationnelle, avec des réseaux de relations paradigmatiques distincts. La phrase (28) ci-dessous montre par exemple qu'il est problématique de nominaliser MANQUE II. Pour ce faire, il faut se tourner vers le nom ABSENCE. De même, un X qui manque (II) ne peut être qualifié de MANQUANT, mais d'ABSENT.

28. ? Le manque d'un collègue au travail.

Sur le plan syntagmatique, les deux acceptions se distinguent en ce qui concerne leur intensification. Mon étude rapportée dans SIKORA (p.d.) n'a permis de repérer aucune collocation formée par MANQUER II avec des adverbes d'évaluation scalaire, pas plus qu'avec ceux d'intensification appréciative, attestés pour MANQUER I.1.

### Structure actancielle de MANQUER II

La structure bi-actancielle de MANQUER II s'exprime dans une forme propositionnelle générale  $X \sim à Y$ . Le premier actant est instancié par un individu. Une comparaison entre COLLÈGUE, PERSONNEL et DIRECTION III permet de dégager des informations sur l'actant X et sur ses rapports avec Y, *ipse eo* sur la relation prédicative lexicalisée dans le sens verbal.

29. Un collègue manque au bureau.

30. # Le personnel manque au bureau.

31. # La direction manque au bureau.

Le nom COLLÈGUE dénote bien un individu et cela semble la seule configuration possible pour exprimer le premier actant sémantique. Les énoncés plus ou moins problématiques en (30) et (31) le confirment, tout en apportant des éléments intéressants à étudier pour saisir le sens de MANQUER II. En effet, dans ces phrases, l'actant X est instancié par un nom collectif, respectivement PERSONNEL et DIRECTION III. Or, comme l'indique LAMMERT (2008), pour un nom collectif, tous les éléments auxquels il renvoie sont présentés comme appartenant à une seule et même catégorie. Autrement dit, chacune de ces entités, individu ou objet, désignées par un nom collectif est présentée sous les traits qui l'unifient aux autres, en négligeant ceux qui l'en distinguent<sup>9</sup>.

Ce traitement unifiant semble également être de rigueur pour PERSONNEL<sub>N</sub> et DIRECTION III dans les exemples (30) à (31). Il est en revanche problématique de postuler une homogénéité interne de ces noms, dans la mesure où il ne s'agit

---

9. Précisons que l'analyse de LAMMERT (2008) se focalise sur des noms qu'elle qualifie de *métacollectifs*, c'est-à-dire sur ENSEMBLE, GROUPE, COLLECTION. Ce trait semble cependant caractériser tous les noms collectifs.

pas de structure massive. Ainsi, DIRECTION III est un ensemble des X, dénommés individuellement DIRECTEUR ou DIRECTRICE<sup>10</sup>.

La forme du SN exprimant l'actant X fournit des informations sur la relation établie par le prédicat. Le nom d'individu comptable employé pour X apparaît de préférence dans un SN indéfini, comme *un collègue*, *des collègues* dans les phrases (29), (32) et (33) ou quantifié (*deux collègues* en 34). Le SN défini *le collègue* en (35) ne semble pas exclu, sous réserve d'indices co(n)textuels particuliers permettant de préserver la condition d'unicité du référent (KLEIBER 2001a). Néanmoins, avec une détermination similaire à celle des SN en (32) et en (35), les exemples (36) et (37) paraissent difficiles à sauver.

32. Un collègue manque au bureau.
33. Des collègues manquent au bureau.
34. Deux collègues manquent au bureau.
35. Le collègue manque au bureau.
36. ? Un directeur manque au bureau.
37. ? Le directeur manque au bureau.

La détermination indéfinie ou quantifiante du nom exprimant X, ainsi que le caractère étrange de la phrase (32) malgré sa structure syntaxique identique à celle de (28) trouvent une explication sémantique dans le rapport entre les deux actants.

Le lexème exprimant Y est, dans tous les cas attestés, une institution associée à une activité et un statut, telle que TRAVAIL II.2 dans (25), BUREAU II.2a dans (32), un ensemble d'individus (FAMILLE .a dans 26), etc. S'il est difficile de leur accorder une seule étiquette classifiante, ils ont néanmoins une caractéristique commune notable : en tant que quasi-prédicats, ils impliquent des participants. Ainsi, pour les lexèmes TRAVAIL II.2 et BUREAU II.2a dans les exemples ci-dessus, il s'agit d'activités exercées par X et associées à l'institution Y. Quant à FAMILLE I.a de l'exemple (26), elle est constituée d'un ensemble d'individus X, qui en sont membres.

---

10. Il se peut qu'il n'existe pas de lexème dénotant un membre individuel de l'ensemble. Le cas du nom collectif PERSONNEL est intéressant notamment dans ses emplois administratifs récents. On y trouve en effet une néosémie, dénotant un membre individuel, comme cela a lieu dans cet exemple extrait du Web *Chaque étudiant et chaque personnel de l'Université de Lorraine dispose d'un nouvel identifiant*. (ent.univ-lorraine.fr/p/ul-cms-infos\_sesame.ctf1/max/render.uP, consulté le 18 décembre 2018).



Il s'établit ainsi, entre les arguments sémantiques de MANQUER II, un rapport que l'on pourrait qualifier d'intra-actanciel : ce prédicat a pour premier actant sémantique un X, également premier argument du quasi-prédicat qu'est son Y. Ainsi, TRAVAIL II.2 et BUREAU II.2 réunissent des individus X, qui y exercent leurs activités salariées. De même, FAMILLE I est bien constituée de plusieurs membres, qui au-delà des attributs différents (tels que PIANISTE, FARCEUR, MOUTON NOIR ou autres), sont reliés par des relations de parenté.

Ce lien sémantique entre les actants se manifeste syntaxiquement dans la forme, en apparence locative, du SP exprimant Y : *au travail, au bureau, dans la famille*, etc. De fait, cette relation n'a un caractère spatial que par extension métaphorique : elle consiste à situer X au sein d'un ensemble d'individus associés au second actant de MANQUER II. Il s'agit donc plutôt d'une inclusion.

Cette hypothèse permet entre autres d'expliquer pourquoi, tout en apparaissant dans un SN<sub>1</sub> indéfini, DIRECTEUR n'est pas acceptable dans l'exemple (32) : sémantiquement, les actants de BUREAU II.2a sont simplement des individus qui travaillent dans le même cadre, sans qu'une hiérarchie y soit impliquée<sup>11</sup>. On comprend dès lors pourquoi seule une détermination indéfinie ou quantifiante est acceptée : elle permet en effet d'opérer un prélèvement quantitatif, une extraction sur l'ensemble des actants du quasi-prédicat Y (qui se trouve être le second actant de MANQUER II). Ce qui, à son tour, indique que, en plus de l'absence de X, ce lexème présuppose une certaine relation entre ses actants.

## Caractéristiques sémantiques de MANQUER II

En engageant des actants différents de ceux de l'acceptation de base, MANQUER II réfère à des situations qui relèvent d'un autre domaine d'expérience. La dérivation sémantique s'opère ainsi par métaphore dont l'état d'absence est la source, et son résultat se traduit par une nouvelle étiquette sémantique : pour classer ce sens, je proposerai celle de 'être absent'. Elle permettra potentiellement de caracté-

---

11. Certes, notre expérience du monde du travail conduit à envisager qu'un BUREAU II.2a a une gouvernance. Il s'agit cependant d'une donnée extra-linguistique, et non pas du sens lexical qui nous intéresse. Par ailleurs, de nombreuses occurrences de *directeur du bureau* prélevées sur le Web semblent indiquer qu'il est alors question d'une toute autre acceptation, celle qui renvoie à un service spécialisé dans l'organigramme d'une institution, par exemple *Bureau de la Vie Étudiante* de l'ULCO.

riser des lexies telles que S'ABSENTER, FAIRE DÉFAUT ou certaines acceptions du vocable DISPARAÎTRE.

La nature comptable de X indique que la situation dénotée par le prédicat n'est pas scalaire : son premier actant ne peut qu'être totalement absent, cette absence étant saisie comme anormale en raison de son appartenance à l'ensemble d'individus liés à Y. En effet, un énoncé tel que (38) paraît quelque peu étrange.

38. ? Un collègue manque *quelque peu* au bureau.

Une insertion tout aussi problématique d'un intensificateur appréciatif tel que CRUELLEMENT II semble indiquer que les conséquences de l'absence de X, bien que remarquées, ne sont pas trop fortement ressenties par les autres membres de la communauté associée à Y.

L'intersection des sens pour les deux acceptions MANQUER I.1 et II se limite ainsi au rapport général d'absence de X vis-à-vis de Y, reconfiguré dans le cas du second copolysème avec des composantes nouvelles, dont l'aspect relationnel. On repère ainsi le lien intra-actanciel, qui n'est pas sans importance pour la dérivation du sens de MANQUER IV. Réunies dans une paraphrase définitoire, ces composantes pourraient donc s'organiser de la façon suivante :

MANQUER II

être absent

X **manque II** à Y

=

X est un individu

Y est un groupe institutionnel dont X fait partie

X est **absent** de Y,

qui juge son absence anormale

### 5.1.5 MANQUER IV en tant que verbe de sentiment

Dans son réseau de copolysémie (cf. fig. 5.3, p. 139), le verbe de sentiment MANQUER IV se caractérise par un double rattachement. L'hypothèse consiste à admettre que son sens se construit sur deux de ses copolysèmes, *ipse eo* possède des

intersections sémantiques avec l'acception de base MANQUER I.1 en tant que son extension métaphorique, et avec MANQUER II, qui est la source d'une relation de causation.

### Caractéristiques sémantiques de MANQUER IV

Du point de vue quantitatif, la structure argumentale de MANQUER IV est similaire à celles des deux copolysèmes considérés comme ses sources de dérivation sémantique. Ce prédicat sélectionne deux arguments, que l'on retrouve dans les exemples (39) à (45)<sup>12</sup>.

39. J'étais complètement dépassée par les événements, ma mère me manquait, j'avais beaucoup de mal à m'occuper de mon enfant. (Frantext)
40. Sa famille manque au navigateur.
41. En colonie de vacances, la famille manque souvent aux enfants.
42. En colonie de vacances, les familles manquent souvent aux enfants..
43. Sa bibliothèque commençait à lui manquer cruellement.
44. Ses petites habitudes parisiennes lui manquaient.
45. Nos discussions me manquent.

Une majorité d'exemples attestent d'un nom d'individu ou d'un nom collectif d'individus exprimant l'actant X (39 à 42). Les phrases (43) à (45) montrent cependant qu'un nom dénotant un fait ou une entité peut y être employé. La possibilité de factoriser, dans un seul emploi de MANQUER IV, une relation de Y avec, à la fois, un X humain et non humain, illustrée dans (46) et (47), confirme néanmoins qu'il s'agit d'une seule et même acception.

46. Ma famille et mes habitudes parisiennes me manquaient.
47. Ma famille et ma bibliothèque commençaient à me manquer cruellement.

En ce qui concerne les relations de sens, on observe surtout les difficultés pour nominaliser le prédicat verbal MANQUER IV. On pourrait citer de nouveau les contre-exemples des phrases discutés dans le chapitre 4 (cf. les phrases 24 à 26, sous-section 4.2.1, p. 106). Néanmoins, comme nous l'avons dit, la méthodologie

---

12. On reconnaîtra, dans (40), l'exemple (3) du chapitre 4, rénuméroté pour les besoins de la présente discussion.

de la *LEC* et celle des systèmes lexicaux impose le recours à l'introspection, aux intuitions de locuteur et aux relations à l'intérieur du lexique comme source d'informations au sujet de la lexie. Elles ne devraient pas, en revanche, être issues d'une analyse de données, car cela relèverait d'une démarche interprétative.

Pour montrer que le vocable nominal MANQUE n'a pas d'acception qui rende fidèlement le sens de MANQUER IV selon les règles, il nous faut vérifier si *manque de ma famille, de ma bibliothèque, de mes habitudes parisiennes* permettent de construire des paraphrases des exemples (46) et (47) par exemple.

49. ? Je ressentais du/un manque de ma famille et de mes habitudes parisiennes.  
50. ? J'ai commencé à ressentir un manque cruel de ma famille et de ma bibliothèque.

Visiblement, le contenu des phrases (46) et (47) refuse de se plier au format nominal imposé en (49) et en (50). De même, une paraphrase de MANQUE en tant que translation de MANQUER IV proposée ci-dessous semble inexacte. Par ailleurs, l'adjectif MANQUANT ne s'applique pas à l'actant X.

? MANQUE

sentiment

**manque** de X éprouvé par Y

=

Y est un individu

**sentiment de manquer IV** éprouvé par Y

MANQUER IV affiche ainsi son autonomie relationnelle par rapport à l'acception de base. Ses liens syntagmatiques, d'apparence proches des intensificateurs de MANQUER I.1, permettent de circonscrire les composantes du sens propres au verbe de sentiment.

En effet, contrairement à l'acception de base, MANQUER IV accepte des collocations adverbiaux de quantification massive BEAUCOUP, TANT, TELLEMENT, ainsi que QUELQUE PEU, UN PEU véhiculant ce sens, mais non pas ceux d'évaluation scalaire ou de complétude. Ainsi, trouve-t-on facilement – en l'occurrence dans

Frantext – une phrase telle que (51), qu’il est en revanche impossible de transformer en (52).

51. Bien avant Stalingrad il s’aperçoit que ces trois garçons lui manquent beaucoup.
52. ? Bien avant Stalingrad il s’aperçoit que ces trois garçons lui manquent quelque peu / complètement / totalement.

La possibilité d’intensification par quantification massive signale la présence, en tant que composante du sens, d’un autre type d’intensité, celle que selon NIEDENTHAL et al. (2004) constitue l’un des aspects de l’état dénoté par le verbe. En reprenant la distinction de KLEIBER (2013), il s’agit non pas comme pour MANQUER I.1, du degré de présence d’une propriété, mais d’une intensité qui constitue elle-même un paramètre. Elle peut caractériser des phénomènes physiques et perceptifs, par exemple un son, une odeur, une couleur ou un sentiment. Cela signifie qu’une paraphrase définitoire de MANQUER IV doit comporter une composante explicitant l’intensité qui caractérise l’état affectif de Y.

Il est également possible d’insérer dans la phrase (51) l’un des adverbes d’intensification appréciative de la série en (53) :

53. Bien avant Stalingrad il s’aperçoit que ces trois garçons lui manquent cruellement / sévèrement / terriblement / affreusement / horriblement / douloureusement / atrocement.

Comme pour l’acception de base, il faut dès lors identifier dans le sens de MANQUER IV l’élément qui fait objet de l’appréciation et qui est responsable de l’intensification ainsi produite. Le recours à la translation nominale, hautement problématique en (54), confirme le constat formulé plus haut. C’est le nom générique de SENTIMENT 1a employé pour une reprise anaphorique du prédicat verbal en (55) qui apporte plus d’éclairage.

54. ? Le manque de ces trois garçons est cruel / sévère / terrible / affreux / horrible / douloureux / atroce.
55. Bien avant Stalingrad il s’aperçoit que ces trois garçons lui manquent et ce sentiment est cruel / sévère / terrible / affreux / horrible / douloureux / atroce.

La reprise anaphorique par SENTIMENT 1a dans une construction attributive permet de voir que l'appréciation porte sur le ressenti de Y et sur sa polarité négative.

Compte tenu des éléments qui se dégagent de ces analyses, on pourra proposer une définition du lexème verbal MANQUER IV. CAUSER employé dans la composante centrale (*CC*) dénote une causation non-agentive (KAHANE et MEL'ČUK 2006), celle qui s'exprime en français par toute une série de lexèmes verbaux (ENTRAÎNER III, DÉCLENCHER, SUSCITER, POUSSER IV.1, INSPIRER II.2, etc.).

MANQUER IV

causer un sentiment

**X manque IV à Y**

=

X est quelque chose de tout type

Y est un individu

Y avait auparavant été en présence de X

**l'éloignement de X** cause chez Y un **sentiment négatif**

plus ou moins intense,

Y souhaitant se retrouver de nouveau en présence de X

## 5.2 Analyse lexicale de TEŠKNIĆ

Il n'existe à ce jour aucune tentative d'implémentation d'un système lexical du polonais dans une ressource de grande envergure, comparable à *RL-fr*. Il est cependant possible de mener des analyses qui, tout en respectant les méthodes développées pour l'implémentation d'un graphe lexical, permettent de modéliser TEŠKNIĆ et ses acceptions comme des nœuds du réseau que forme le lexique du polonais.

Les exemples étudiés dans le chapitre 4 à différentes étapes de la réflexion, une fois renumérotés, seront utilisés dans la présente partie. Ils sont réunis ci-dessous pour rappel : les énoncés (56) à (60) illustrent les emplois de TEŠKNIĆ et les deux formes syntaxiques exprimant de l'argument Y (par un SP *za SN<sub>Instr</sub>* et *do SN<sub>Gén.</sub>*). Les dérivés perfectifs, respectivement ZATEŠKNIĆ, POTEŠKNIĆ et STEŠKNIĆ SIE, suivis de SP qu'ils peuvent sélectionner, sont présentés en (61), en (62) et en (63).

56. Żeglarz tęskni za rodziną.  
 żeglarz<sub>N Nom</sub> tęsknić<sub>V 3p pr</sub> za<sub>prép</sub> rodzina<sub>N Instr</sub>  
*Sa famille manque au navigateur.*
57. Żeglarz tęskni do rodziny.  
 żeglarz<sub>N Nom</sub> tęsknić<sub>V 3p pr</sub> do<sub>prép</sub> rodzina<sub>N Gén</sub>  
*Sa famille manque au navigateur*
58. Dzieci tęsknią za matką.  
 dziecko<sub>N Nom pl</sub> tęsknić<sub>V 6p pr</sub> za<sub>Prép</sub> matka<sub>N Instr</sub>  
*La mère manque aux enfants.*
59. Dzieci tęsknią do matki.  
 dziecko<sub>N Nom pl</sub> tęsknić<sub>V 6p pr</sub> do<sub>prép</sub> matka<sub>N Gén</sub>  
*La mère manque aux enfants.*
60. Dzieci tęsknią do komputera.  
 dziecko<sub>N Nom pl</sub> tęsknić<sub>V 6p pr</sub> do<sub>prép</sub> komputer<sub>N Gén</sub>  
*L'ordinateur manque aux enfants.*
61. On ma za mną/do mnie za tęsknić.  
 On<sub>pron 3p Nom</sub> mieć<sub>V 3p pr</sub> za<sub>prép</sub> ja<sub>pron 1p Instr</sub>/do<sub>prép</sub> ja<sub>pron 1p Gén</sub> za tęsknić<sub>V inf</sub>  
*Il faut que je commence à lui manquer un peu.*
62. Fajnie jest czasem potęsknić za kimś/do kogoś trochę.  
 Fajnie<sub>adv</sub> być<sub>V 3p pr</sub> czasem<sub>adv</sub> potęsknić<sub>V inf</sub> za<sub>prép</sub> ktoś<sub>pron Instr</sub> / do<sub>prép</sub> ktoś<sub>pron Gén</sub>  
*Il est agréable quelquefois de sentir que quelqu'un nous manque.*
63. Żeglarz stęsknił się za rodziną.  
 żeglarz<sub>N Nom</sub> stęsknić<sub>V 3p passé</sub> się za<sub>prép</sub> rodzina<sub>N Instr</sub>  
*La famille a beaucoup manqué au navigateur.*

## 5.2.1 Organisation globale de la polysémie de TĘSKNIĆ en polonais

### Polysémie de TĘSKNIĆ selon les dictionnaires

Les dictionnaires polonais sont unanimes, lorsqu'il s'agit de décrire la polysémie de TĘSKNIĆ : elle comprend deux acceptions copolysèmes. L'analyse proposée dans SIKORA (2008) en faisait état, et les descriptions lexicographiques n'ont pas évolué quant aux sens associés à ce signifiant. Le *Dictionnaire de la langue polonaise (DLP)* en ligne<sup>13</sup> les paraphrase de la façon suivante :

TĘSKNIĆ

13. Cf. [sjp.pwn.pl/szukaj/teskniec.html](http://sjp.pwn.pl/szukaj/teskniec.html), consulté le 19 février 2019.

1. «odczuwać żal, być smutnym z powodu czyjejs nieobecności, braku kontaktu z kimś lub z czymś»  
*ressentir du regret, être triste à cause de l'absence de quelqu'un, de l'absence de contact avec quelqu'un ou avec quelque chose*
2. «mocno pragnąć pozyskać, osiągnąć coś»  
*désirer fortement obtenir quelque chose, souhaiter atteindre quelque chose, par exemple (Tęsknię za świętym spokojem/do świętego spokoju ≈ Je voudrais avoir du calme)*<sup>14</sup>

Si cette analyse est consensuelle à travers les dictionnaires, il persiste un flottement quant à la forme du SP autorisé par chacun de ces deux copolysèmes. Dans une perspective plutôt normative, certaines ressources indiquent que pour TĘSKNIĆ 1, seul un complément *za SN<sub>Instr</sub>* peut exprimer le second actant, *do SN<sub>Gén</sub>* étant réservé pour l'acceptation 2. Ce sont notamment les préconisations du dictionnaire dont les paraphrases ci-dessus sont extraites. Cette même ressource renvoie cependant vers une discussion linguistique de M. Bańko<sup>15</sup>, prenant en compte l'état de fait, celui-là même qui a été mis en évidence dans les réponses au questionnaire du chapitre 4 : pour l'acceptation 1, les locuteurs acceptent bien les deux formes, *modulo* une nuance sémantique. En revanche, pour le copolysème 2, seul le SP introduit par *do* est possible.

### Vers une hypothèse alternative de la polysémie de TĘSKNIĆ

Une analyse menée selon les principes de la *LEC* conduit néanmoins à une hypothèse de polysémie qui, à ma connaissance, n'est pas encore proposée ni dans les ressources dictionnaires, ni dans les études consacrées à ce verbe. Or, comme on le verra dans les sections qui suivent, elle apporte un éclairage sur la nuance sémantique mentionnée par Bańko. Si l'on s'en remet aux découpages réalisés dans les dictionnaires, les quatre phrases (64) à (67) illustrent la même acceptation TĘSKNIĆ 1. Observons cependant comment ces exemples réagissent à l'application du critère de Green-Apresjan, consistant dans la coordination de leurs compléments prépositionnels à l'aide de la conjonction I (ET). Le contraste avec un cas comme

14. La description sémantique des deux acceptations de TĘSKNIĆ sont des traductions aussi fidèles que possibles de celles proposées par le *Dictionnaire*. J'ai ajouté l'exemple pour illustrer le lexème TĘSKNIĆ 2.

15. [sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/tesknic;1561.html](http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/tesknic;1561.html)



(68) est frappante.

64. Dzieci tęsknią za matką i za domem.  
dziecko<sub>N Nom pl</sub> tęsknić<sub>V 6p pr</sub> za<sub>prép</sub> matka<sub>N Instr</sub> i<sub>conj</sub> za<sub>prép</sub> dom<sub>N Instr</sub>  
Leur mère et leur maison manquent aux enfants.
65. Dzieci tęsknią do matki i do domu.  
dziecko<sub>N Nom pl</sub> tęsknić<sub>V 6p pr</sub> do<sub>prép</sub> matka<sub>N Gén</sub> i<sub>conj</sub> do<sub>prép</sub> dom<sub>N Gén</sub>  
Leur mère et leur maison manquent aux enfants.
66. ? Dzieci tęsknią za matką i do domu.  
dziecko<sub>N Nom pl</sub> tęsknić<sub>V 6p pr</sub> za<sub>prép</sub> matka<sub>N Instr</sub> i<sub>conj</sub> do<sub>prép</sub> dom<sub>N Gén</sub>
67. ? Dzieci tęsknią do matki i za domem.  
dziecko<sub>N Nom pl</sub> tęsknić<sub>V 6p pr</sub> do<sub>prép</sub> matka<sub>N Gén</sub> i<sub>conj</sub> za<sub>prép</sub> dom<sub>N Instr</sub>
68. Wracam do domu i na uczelnię.  
wracać<sub>pr 1p</sub> do<sub>prép</sub> dom<sub>N Gén</sub> i<sub>conj</sub> na<sub>prép</sub> uczelnia<sub>N Acc</sub>  
Je retourne à la maison et à l'université.

La coordination des compléments de forme identique, que ce soit *za*  $SN_{Instr}$  en (64) ou *do*  $SN_{Gén}$  en (65) ne pose pas de problème. En revanche, elle n'est pas acceptable, lorsqu'elle relie les compléments de formes différentes en (66) et (67)<sup>16</sup>. Or, l'exemple (68) montre qu'un verbe qui sélectionne plusieurs prépositions accepte bel et bien une coordination des SP qu'elles gouvernent.

Ces réactions différentes face à une coordination de compléments s'expliquent par l'élément responsable de la sélection de la préposition. Dans (68), le choix se fait en fonction du nom qui la complète. Dans (66) et (67), au contraire, c'est le verbe qui impose l'emploi de *ZA* et de *DO*, selon les caractéristiques du sentiment à exprimer. L'impossibilité de factoriser le contenu sémantique de *TEŒKNIĆ* pour les deux types de compléments semble indiquer que celui-ci diffère sensiblement dans chaque cas.

Pour différencier les deux acceptions décrites dans les dictionnaires, il est difficile de s'appuyer sur leur combinatoire lexicale. Nos recherches sur corpus montrent qu'elles acceptent la quantification massive par *BARDZO* (interprété comme *BEAUCOUP*) et *OGROMNIE* (*GRANDEMENT*, *ÉNORMÉMENT*), *MAŁO* (*PEU*, *UN PEU*), ainsi l'appréciation intensifiante par *MOCNO* (*FORT*), *STRASZNIE* (*TERRIBLEMENT*),

---

16. Les exemples (66) et (67) ne sont pas traduits en raison de leur caractère inacceptable. S'ils pouvaient l'être, ils se rapprocheraient certainement des traductions proposées pour les phrases (64) et (65).

OKROPNIE (ATROCEMENT) et CHOLERNIE (VACHEMENT)<sup>17</sup>. On observe néanmoins une différence pour ce qui est de la sélection des collocatifs intensifiants. Dans les emplois où TĘSKNIĆ désigne clairement un sentiment, quelle que soit son orientation, les deux types d'intensification sont possibles. Lorsqu'il s'agit, au contraire, de «désirer fortement d'obtenir quelque chose», seuls les adverbes de quantification massive sont attestés en corpus. En reprenant l'exemple proposé ci-dessus (p. 152) pour illustrer TĘSKNIĆ 2 tel qu'il figure dans le *DLP*, on pourra donc dire *Bardzo / ogromnie tęsknię za świętym spokojem/do świętego spokoju* (*Je voudrais beaucoup avoir du calme*).

### Une nouvelle analyse de la polysémie de TĘSKNIĆ

Les données de corpus d'une part et les outils de la *LEC* de l'autre permettent d'aller plus loin que je ne l'ai fait dans SIKORA (2008), en abandonnant définitivement l'approche normative des ressources dictionnairiques disponibles. En effet, les exemples (69) à (73) extraits du *Narodowy Korpus Języka Polskiego* (*Corpus national de la langue polonaise*<sup>18</sup>) sont bien formés, sans pour autant correspondre exactement à la structure de copolysémie rapportée ci-dessus et aux restrictions de sélection de compléments prépositionnels spécifiées pour les deux acceptions dans le *DLP* (voir p. 152). Dans les exemples qui suivent, le SV est mis en gras, notamment pour faciliter le repérage du SP exprimant Y, compte tenu de sa position pré- ou postverbale.

69. Do widzenia, pani Eleonoro. **Będę za panią tęsknić.**  
do widzenia<sub>SP parenth</sub> pani<sub>N Voc</sub> Eleonora<sub>Np Voc</sub> **być**<sub>VAux fut 1p</sub> **za**<sub>pron</sub> **pani**<sub>N Instr</sub>  
**tęsknić**<sub>Vinf</sub>  
*Au revoir, Éléonore. Vous allez me manquer.*
70. Nie było czasu, by **tęsknić za domem.**  
nie<sub>part</sub> być<sub>passé imperf</sub> czas<sub>Nm Gén</sub> by<sub>conj</sub> **tęsknić**<sub>Vinf</sub> **za**<sub>prép</sub> **dom**<sub>N Instr</sub>  
*On n'avait pas de temps pour que la maison nous manque.*
71. Po prostu zaczynam **tęsknić do domu, do najbliższych, do kraju.**

17. Les équivalents français des adverbes polonais sont fournis sur des bases purement intuitifs, même si je suis consciente que la pertinence ces traductions mérite une vérification. Précisons aussi que parmi les collocatifs adverbiaux des lexèmes TĘSKNIĆ, il y a également les comparatifs de BARDZO et de MAŁO, respectivement BARDZIEJ et MNIEJ.

18. nkjp.pl

po prostu<sub>SP loc adv</sub> zaczynać<sub>V 1p pr</sub> **tęsknić**<sub>Vinf</sub> **do**<sub>prép</sub> **dom**<sub>N Gén</sub> **do**<sub>prép</sub> **naj-**  
**bliżsi**<sub>N pl Gén</sub> **do**<sub>prép</sub> **kraj**<sub>N Gén</sub>  
*Simplement, la maison, mes proches, le pays commencent à me manquer.*

72. Niektórzy dyrektorzy szkół ponadpodstawowych już zdają się **tęsknić do tradycyjnych egzaminów**.

niektórzy<sub>pron pl</sub> dyrektor<sub>N Nom pl</sub> szkoła<sub>N Gén pl</sub> ponadpodstawowa<sub>adj Gén pl</sub> już<sub>adv</sub>  
zdawać<sub>V 6p pr</sub> się<sub>pron</sub> **tęsknić**<sub>Vinf</sub> **do**<sub>prép</sub> **tradycyjny**<sub>adj Gén pl</sub>  
**egzamin**<sub>N Gén pl</sub>  
*Certains responsables du secondaire semblent désirer le retour aux examens traditionnels.*

73. Ludzie mogą **tęsknić za socjalnymi zabezpieczeniami dawnego reżimu**.

ludzie<sub>N pl Nom</sub> móc<sub>V 6p pr</sub> **tęsknić**<sub>Vinf</sub> **za**<sub>prép</sub> **socjalny**<sub>adj Instr pl</sub> **zabezpiecze-**  
**nie**<sub>N Instr pl</sub> **dawny**<sub>adj Gén</sub> **reżim**<sub>N Gén</sub>  
*Les gens peuvent regretter les garanties sociales de l'ancien régime.*

De nos manipulations réalisées dans les phrases (65) à (68) d'une part, et des énoncés attestés, donc validés par les locuteurs de l'autre, se dégage une structure de copolysémie de TĘSKNIĆ non pas à deux, mais à quatre acceptions, dont le réseau est représenté ci-dessous dans la figure 5.4 :

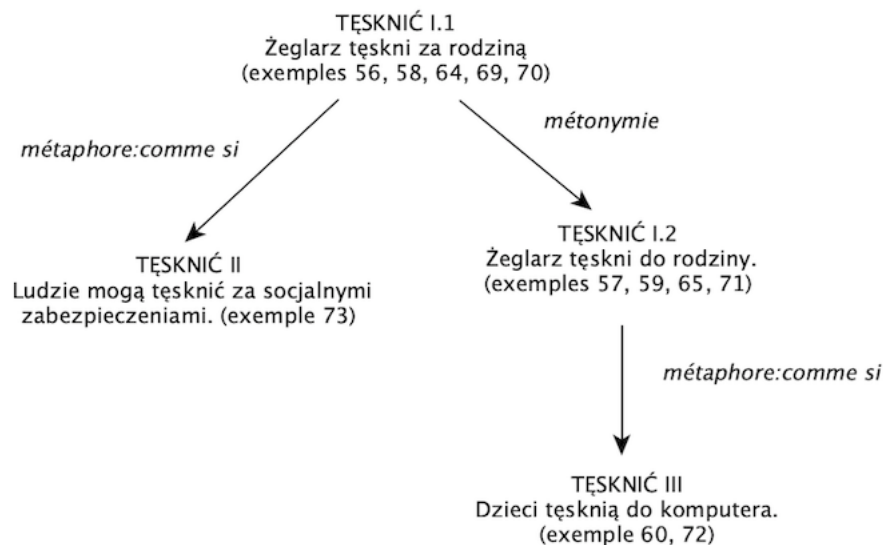


FIGURE 5.4: Réseau de copolysémie de TĘSKNIĆ.

À ma connaissance, une copolysémie aussi développée n'a pas été envisagée dans

la littérature sur les verbes de sentiments polonais. Si cette hypothèse est exacte, elle permet d'expliquer les problèmes de coordination des deux compléments prépositionnels en (66) et en (67). En admettant, comme le veut la *LEC*, que les caractéristiques syntaxiques sont tributaires du sens lexical, le mode de réalisation de l'actant Y serait le résultat des contraintes exercées par le sémantisme du verbe. Avec un découpage en sens copolysèmes non-unifiables, cette structure de copolysémie devrait conduire à une description plus fine.

### 5.2.2 Caractéristiques sémantiques des copolysèmes TĘSKNIC

Dans le chapitre 4, les différences sémantiques attribuées alors non pas aux lexèmes verbaux eux-mêmes, mais aux structures syntaxiques qui permettent d'exprimer leurs arguments – *za SN<sub>Instr</sub>* ou *do SN<sub>Gén</sub>* – ont été exposées et discutées. En adoptant les positions de la *LEC*, on est amené à vérifier si les différences dans l'expression syntaxique des actants sont seulement des phénomènes de surface, comme dans l'exemple (68) ou si elles traduisent, ainsi que je l'admets, un contenu sémantique propre à chaque acception.

Pour éviter les répétitions, dans le raisonnement développé ci-dessous, je n'interrogerai donc plus systématiquement les relations entre les actants acception par acception, en me concentrant directement sur les paraphrases définitionnelles de chacune d'entre elles. Il convient simplement de souligner que pour aucun des quatre lexèmes TĘSKNIC, n'implique de lien intra-actanciel entre les arguments X et Y.

Pour les quatre acceptions, l'actant X est un individu. Celle de base (TĘSKNIC I.1) montre une nette préférence pour un Y humain, tout en acceptant aussi d'autres entités et des faits. Dans le cas de TĘSKNIC II et de TĘSKNIC III, le second actant est un objet ou un fait. Respectivement, on peut, comme le montre l'exemple (60), *tęsknić II do komputera*, mais également *do spokoju i ciszy* – *calme et silence*, alors que Y de l'acception III est essentiellement une situation (exemple 73), voire un individu associé avec elle. On trouve notamment en corpus des constructions telles que *tęsknić (III) za Kwaśniewskim* non pas en tant qu'individu Aleksander Kwaśniewski impliqué dans une relation interpersonnelle avec X, mais dans son

statut d'ancien président de Pologne. Autrement dit l'état psychique que le prédicat attribue à X – car il reste à vérifier s'il s'agit d'un sentiment – a pour cible la présidence qu'il a assurée à une période donnée.

L'hypothèse présentée dans la figure 5.4 fait apparaître deux familles de copolysèmes pour *TEŃKNIĆ*. Dans la discussion qui suit, je parlerai conjointement des lexèmes I.1 et I.2 de *TEŃKNIĆ* d'une part, et des acceptions II et III de l'autre, en espérant ainsi mieux articuler les arguments en faveur des quatre sens à distinguer.

### TEŃKNIĆ I.1 et TEŃKNIĆ I.2 : 'éprouver un sentiment'

Les lexèmes verbaux *TEŃKNIĆ* I.1 et *TEŃKNIĆ* I.2 sont distingués selon l'hypothèse que le premier sens décrit par les dictionnaires traditionnels recouvre en réalité deux acceptions. Les différences dans la forme du complément prépositionnel que chacune d'elles sélectionne apparaissent ainsi comme significatives d'un sens propre à chacun de ces deux verbes. On admet que les sentiments qu'ils dénotent, bien que proches, ne sont pas les mêmes.

Cette proximité sémantique se traduit par une large intersection, c'est-à-dire par plusieurs éléments définitionnels communs. Les deux acceptions sont porteuses d'une même étiquette sémantique 'éprouver un sentiment'. Elles engagent deux actants, qui – comme le stipulera une même composante présuppositionnelle – ont déjà déjà été en présence l'un de l'autre.

Les exemples de corpus font apparaître que les deux acceptions forment des collocations avec des adverbes de quantification massive et avec ceux d'intensification appréciative, même si cette dernière est nettement plus fréquente dans le cas de *TEŃKNIĆ* I.1 que dans celui de son copolysème.

74. **Bardzo** *teŃknię* za swoją córką.

*bardzo*<sub>adv</sub> *teŃknić*<sub>V</sub> 1p pr *za*<sub>prép</sub> *córka*<sub>N</sub> Instr  
Ma fille me manque beaucoup.

75. Biedne dziecko, Maciek *teŃkni* **bardzo** do matki.

*biedny*<sub>adj</sub> Nom *dziecko*<sub>N</sub> Nom *Maciek*<sub>Np</sub> Nom *teŃknić*<sub>V</sub> 3p pr *do*<sub>prép</sub> *matka*<sub>N</sub> Gén  
Pauvre enfant, sa mère manque beaucoup à Maciek.

76. **Strasznie/okropnie** za Tobą *teŃknię*.

*strasznie*<sub>adv</sub> / *okropnie*<sub>adv</sub> *za*<sub>prép</sub> *ty*<sub>pron</sub> Intr *teŃknić*<sub>V</sub> 1p pr  
Tu me manques terriblement/atrocement.

77. Boże, jak ja **strasznie/okropnie** tęsknię do tego kraju.

Bóg<sub>N Voc</sub>, jak<sub>pron</sub> ja<sub>pron</sub> strasznie<sub>adv</sub> / okropnie<sub>adv</sub> tęsknić<sub>V 1p pr</sub> do<sub>prép</sub> ten<sub>pron</sub>  
kraj<sub>N Gén</sub>

Mon Dieu, qu'est-ce que ce pays me manque terriblement/atrocement.

Les analyses précédentes ont montré que ces deux types d'intensification permettent d'identifier deux composantes du sens lexical des verbes de sentiment. Les adverbes de quantification massive portent sur le trait 'intensité', celle qui selon KLEIBER (2013), constitue l'une des caractéristiques d'un état affectif. L'intensification qui opère par appréciation renforce la polarité négative du sentiment pour celui qui l'éprouve. Notons cependant que la combinatoire lexicale signale la présence, dans le sens du verbe, d'un type de composantes, sans impliquer pour autant qu'elles sont strictement identiques pour les deux lexèmes.

Au-delà de cette intersection sémantique assez vaste, les sentiments exprimés par les deux copolysèmes sont orientés différemment. L'actant Y de TĘSKNIĆ I.1 s'exprime sous forme *za SN<sub>Instr</sub>*, en orientant le sentiment de X vers une situation passée, dont X garde un souvenir nostalgique. Cet état affectif tourné vers le passé apparaît comme constant, ce qui implique une certaine durée pendant laquelle son intensité se maintient à un niveau fixe. Il n'est pas nécessairement élevé, mais une modification adverbiale comme celle des exemples (74) et (76) peut le renforcer.

Orienté vers le futur, le sentiment dénoté par TĘSKNIĆ I.2 incite son expérimenteur à se rapprocher de Y dont il est séparé. L'état affectif s'accompagne ainsi d'une certaine attitude, ce qui d'une part suppose une intensité plus importante et de l'autre, un dynamisme lié à l'action, certes souhaitée seulement, mais dont l'intention semble indissociable de l'état affectif. C'est ainsi que l'on pourrait expliquer la possibilité de coordonner TĘSKNIĆ I.2 avec un verbe de déplacement par exemple, en factorisant leurs compléments *do SN<sub>Gén</sub>*. La phrase (77) pourrait être traduite en français par *Le pays me manque et j'y retourne souvent*, mais une glose semble dans ce cas plus éloquente.

78. Tęsknię i często wracam do kraju.

teńsknić<sub>V 1p pr</sub> i<sub>conj</sub> często<sub>adv</sub> wracać<sub>V 1p pr</sub> do<sub>prép</sub> kraj<sub>N Gén</sub>  
*Le pays me manque et j'y retourne souvent.*

À partir de ces éléments, je propose les définitions suivantes des lexèmes verbaux TĘSKNIĆ I.1 et TĘSKNIĆ I.2 :

### TEŠKNIĆ I.1

éprouver un sentiment

X **teškni i.1** za Y

=

X est un individu

Y est un individu, un lieu ou un fait

X avait auparavant été en présence de Y

X éprouve un **sentiment négatif**

relativement peu intense

constant

à cause du **souvenir** de la **présence passée** de Y

### TEŠKNIĆ I.2

éprouver un sentiment

X **teškni i.2** do Y

=

X est un individu

Y est un individu ou un lieu

X avait auparavant été en présence de Y

X éprouve un **sentiment négatif**

à cause de sa séparation de Y

relativement **intense**

qui le pousse à **chercher** de nouveau la **présence de**

**Y**

## 5.2.3 TEŠKNIĆ II et TEŠKNIĆ III : ‘être dans un certain état psychique’

### TEŠKNIĆ II : un verbe d’opinion

Selon l’hypothèse présentée dans la figure 5.4 (p. 156), les acceptions TEŠKNIĆ II et TEŠKNIĆ III sont sémantiquement dérivées par métaphore respectivement des sens I.1 et I.2. Tout comme eux, ces prédicats sont bi-actanciels. Si X reste nécessairement un humain, Y est un fait ou bien une entité associée et représentative d’un fait (cf. exemples 72 et 73 rappelés ci-dessous).

72. Niektórzy dyrektorzy szkół ponadpodstawowych już zdają się **tęsknić do tradycyjnych egzaminów**.

niektórzy<sub>pron pl</sub> dyrektor<sub>N Nom pl</sub> szkoła<sub>N Gén pl</sub> ponadpodstawowa<sub>adj Gén pl</sub> już<sub>adv</sub> zdawać<sub>V 6p pr</sub> się<sub>pron</sub> **tęsknić**<sub>Vinf</sub> **do**<sub>prép</sub> **tradycyjny**<sub>adj Gén pl</sub> **egzamin**<sub>N Gén pl</sub>  
*Certains responsables du secondaire semblent désirer le retour aux examens traditionnels.*

73. Ludzie mogą **tęsknić za socjalnymi zabezpieczeniami dawnego reżimu**.

ludzie<sub>N pl Nom</sub> móc<sub>V 6p pr</sub> **tęsknić**<sub>Vinf</sub> **za**<sub>prép</sub> **socjalny**<sub>adj Instr pl</sub> **zabezpieczenie**<sub>N Instr pl</sub> **dawny**<sub>adj Gén</sub> **reżim**<sub>N Gén</sub>  
*Les gens peuvent regretter les garanties sociales de l'ancien régime.*

Comme le sens de base, **TĘSKNIĆ II** présuppose un contact préalable et, plus précisément, l'usage que X avait eu de Y et dont il est privé au moment de référence. L'orientation vers un état de choses passé s'exprime par la forme syntaxique *za SN<sub>Instr</sub>* du complément Y. Plutôt que le fait, pour X, d'éprouver un sentiment, ce lexème dénote un avis, un jugement défavorable sur une situation présente par rapport à un état de choses passé qui aurait été préférable. Pour caractériser le sens de **TĘSKNIĆ II**, on opte pour une étiquette sémantique qui relève des 'opinions', dans son format verbal – 'avoir une certaine opinion'. Ces éléments peuvent se traduire dans la paraphrase définitoire suivante :

**TĘSKNIĆ II**

avoir une certaine opinion

**X tęskni do Y**

=

X est un individu

Y une entité ou un fait

X est privé de Y

X pense que la **situation passée** Y

était **bonne** pour lui

X **regrette (II.2)** Y, comme si c'était un proche pour **TĘSKNIĆ I.1**

### **TĘSKNIĆ III : un verbe d'attitude**

Construite par extension métaphorique de **TĘSKNIĆ I.2**, l'acceptation III ne se situe pas dans le champ sémantique des sentiments non plus. Il n'est aucunement néces-



saire d'admettre un contact préalable de X avec Y, ce qui autorise des emplois tels que (79) largement attestés en corpus. En effet, dans les années 70, la population polonaise (actant X) n'avait jamais fait l'expérience du mode de vie occidental (Y), ce qui n'empêche pas de nommer l'aspiration dont elle faisait preuve à l'aide du lexème TĘSKNIĆ III.

79. Ludzie mogą **tęsknić za socjalnymi zabezpieczeniami dawnego reżimu.**  
 ludzie<sub>N pl Nom</sub> mogą<sub>V 6p pr</sub> **tęsknić**<sub>Vinf</sub> **za**<sub>prép</sub> **socjalny**<sub>adj Instr pl</sub> **zabezpiecze-**  
**nie**<sub>N Instr pl</sub> **dawny**<sub>adj Gén</sub> **reżim**<sub>N Gén</sub>  
*Les gens peuvent regretter les garanties sociales de l'ancien régime.*

Que ce soit un ordinateur (exemple 60) ou un mode de vie (79), Y dénote une entité ou un fait dont le premier actant peut avoir un usage ou dont il peut participer. Sans nécessairement avoir déjà été en présence de Y, X souhaite y avoir accès, car il le croit bon pour lui. Cette réconfiguration des composantes sémantiques est importante pour le sens verbal : l'état attribué à X n'est pas de l'ordre des sentiments, mais relève plutôt des aspirations et des envies. On peut rendre ces éléments dans la définition suivante :

TĘSKNIĆ III  
 vouloir  
 X **tęskni** do Y  
 =  
 X est un individu  
 Y une entité ou un fait  
 X n'a pas l'usage de Y

X **veut** utiliser Y  
 qu'il juge **bon** pour lui  
 comme si Y était un proche pour qui X éprouverait un sentiment  
 de TĘSKNIĆ I.2

Dans les exemples de corpus examinés, il est possible de repérer des collocations avec BARDZO pour la quantification massive et STRASZNIE pour l'intensification appréciative. Néanmoins, leur nombre est nettement moins élevé que pour leurs copolysèmes I.1 et I.2. Le contenu sémantique des lexèmes verbaux TĘSKNIĆ II et TĘSKNIĆ III semble se prêter moins facilement au jeu de modification intensifiante.

Dans une modélisation en réseau, l'analyse sémantique s'appuie sur l'ensemble des relations entre les nœux lexicaux qui s'y trouvent interconnectés. Dans le par-

cours exposé dans ce chapitre, j’ai exploré les liens de copolysémie et les indices fournis par la combinatoire lexicale, c’est-à-dire par les connexions syntagmatiques. Il serait possible d’affiner la description sémantique, en prenant en compte les quasi-synonymes et les antonymes. Une comparaison de leur sens avec celui des lexies étudiées se traduirait certainement par de nouvelles formulations des composantes sémantiques. Une navigation dans un réseau aussi développé que le lexique d’une langue est un défi constant, conduisant à des réajustements selon les informations en provenance de liens multiples positionnant chaque nœud dans le réseau.

Plutôt que d’examiner ici ces possibilités, il me semble préférable de proposer une réflexion sur le traitement des formes perfectives dérivées par préfixation sur le plan morphologique, et par inclusion de sens au niveau sémantique. En effet, il est intéressant de vérifier dans quelle mesure les potentiels dérivationnels des quatre lexèmes s’accordent avec la structure de polysémie présentée dans cette section.

#### 5.2.4 Dérivés perfectifs dans un modèle en réseau

Les dérivés perfectifs sont toujours à analyser au cas par cas, en vérifiant la présence dans leur sens lexical, de celui de la base de dérivation. Il n’est pas rare en effet qu’une forme préfixée s’en éloigne sémantiquement pour se constituer en un lexème que l’on ne peut plus considérer comme construit.

Les analyses du chapitre 4 ont permis d’établir que les préfixes ZA-, PO-, ainsi que S- qui s’accompagne du pronom réfléchi SIĘ, apportent des contenus sémantiques nouveaux, sans annuler le lien avec la base. Reprenons les exemples (34) à (36) du chapitre précédent, rénumérotés ci-dessous en (80), (81) et (82).

80. On ma **za mną/do mnie zateśknić**.

on<sub>pron</sub> Nom **mieć**<sub>V</sub> 3p pr **za**<sub>prép</sub> **ja**<sub>pron</sub> Instr / **do**<sub>prép</sub> **ja**<sub>pron</sub> Gén **zateśknić**<sub>Vinf</sub>  
Il faut qu’il commence à se languir de moi.

81. Fajnie jest czasem **potęsknić za kimś/do kogoś** trochę.

fajnie<sub>adv</sub> być<sub>V</sub> 3p pr czasem<sub>adv</sub> **potęsknić**<sub>Vinf</sub> **za**<sub>prép</sub> **ktoś**<sub>pron</sub> Instr / **do**<sub>prép</sub> **ktoś**<sub>pron</sub> Gén  
trochę<sub>adv</sub>  
Sympa, parfois, de se languir un peu de quelqu’un.

82. Żeglarz **stęsknił się za rodziną**.

żeglarz<sub>N</sub> Nom **stęsknić**<sub>V</sub> 3p passé **się**<sub>pron</sub> **za**<sub>prép</sub> **rodzina**<sub>N</sub> Instr

Le navigateur a beaucoup ressenti l'éloignement de sa famille.

Parmi les quatre acceptions, c'est le lexème **TEŒSKNIĆ I.1** qui a le potentiel dérivationnel le plus élevé, car il accepte les trois préfixes. Les formes perfectives en sont dérivées à la fois morphologiquement et sémantiquement, puisque leur sens contient celui de **TEŒSKNIĆ I.1** avec des composantes additionnelles. C'est dire que, dans ce cas précis, la relation lexicale entre la forme imperfective et ses dérivés perfectifs est celle de quasi-synonymie, les seconds étant sémantiquement plus riches que la base de dérivation.

On peut dès lors essayer de rendre compte de cette quasi-synonymie à travers des paraphrases. Néanmoins, la construction des définitions de **ZATEŒSKNIĆ I.1**, de **POTEŒSKNIĆ I.1** et de **STEŒSKNIĆ SIĘ** pose le problème du temps grammatical à employer, du moins pour les deux premiers. En effet, les verbes perfectifs polonais sont souvent disponibles au passé ou au futur. Pour contourner cette difficulté, il est possible de proposer une forme propositionnelle avec les deux tiroirs temporels, passé et futur, polonais. La transposition des composantes sémantiques en français lève cette difficulté pour le définissant, puisque le présent est dès lors possible.

L'acception de base **TEŒSKNIĆ I.1** permet de former trois verbes perfectifs : **ZATEŒSKNIĆ I.1**, **POTEŒSKNIĆ I.1** et **STEŒSKNIĆ SIĘ**, qui en sont des quasi-synonymes plus riches.

**ZATEŒSKNIĆ I.1**  
éprouver une émotion  
**X zateŒskni/zateŒsknił do Y**  
=  
**X est un individu**  
**Y est un individu, un lieu ou un fait**  
**X avait auparavant été en présence de Y**

En un **bref moment**, X éprouve **brusquement** le sentiment de **TEŒSKNIĆ I.1** pour Y

La différence souvent notée dans la littérature entre un sentiment et une émotion repose sur le caractère brusque et la courte durée du second de ces deux états affectifs. Dans la mesure où le sens lexical de **ZATEŒSKNIĆ I.1** véhicule les composantes exprimant ces deux caractéristiques, il semble plus adéquat de le classer parmi les émotions.

L'étiquette 'éprouver un sentiment' est de nouveau employée pour POTĘSKNIĆ I.1, dans la mesure où il s'agit d'un état affectif transitoire contenu entre deux bornes temporelles, doté d'une certaine durée.

POTĘSKNIĆ I.1

éprouver un sentiment

X **potęskni/potęsknił** do Y

=

X est un individu

Y est un individu, un lieu ou un fait

X avait auparavant été en présence de Y

X éprouve un sentiment de **TĘSKNIĆ I.1** pour Y  
pendant une certaine **période**  
de manière peu intense

L'acception TĘSKNIĆ I.1 est la seule base de dérivation, tant morphologique que sémantique, pour le perfectif pronominal STĘSKNIĆ SIĘ. Le problème du choix du tiroir temporel pour la définition de ce dérivé ne se pose pas dans la mesure où l'état affectif est présenté à travers une borne temporelle finale, seul le passé est possible. L'absence d'attestation en corpus pour les emplois au futur confirme sa préférence pour le passé. La paraphrase définitoire prend dès lors la forme suivante.

STĘSKNIĆ SIĘ

éprouver un sentiment

X **stęsknił się** za Y

=

X est un individu

Y est un individu, un lieu ou un fait

X avait auparavant été en présence de Y

X a éprouvé le sentiment de **TĘSKNIĆ I.1** pour Y  
depuis un **certain temps**  
de plus en plus **intensément**

Ainsi, dans le réseau de copolysémie de TĘSKNIĆ (figure 5.4, p. 156), le sens de base I.1 est un nœud connecté par de liens paradigmatiques de quasi-synonymie à ses dérivés perfectifs qui, tout en l'incluant, possèdent des composantes sémantiques propres. ZATĘSKNIĆ, POTĘSKNIĆ et STĘSKNIĆ SIĘ sont des quasi-synonymes

sémantiquement plus riches ( $QSyn_{\supset}$ ) de  $TĘSKNIĆ$ , leur quasi-synonyme pauvre ( $QSyn_{\subset}$ ). En même temps, ils sont reliés entre eux par une relation de quasi-synonymie à intersection ( $QSyn_{\cap}$ ), qui contrairement aux deux précédentes, est une relation symétrique. Ce sous-réseau organisé autour de  $TĘSKNIĆ$  1.1 est représenté dans la figure 5.5.

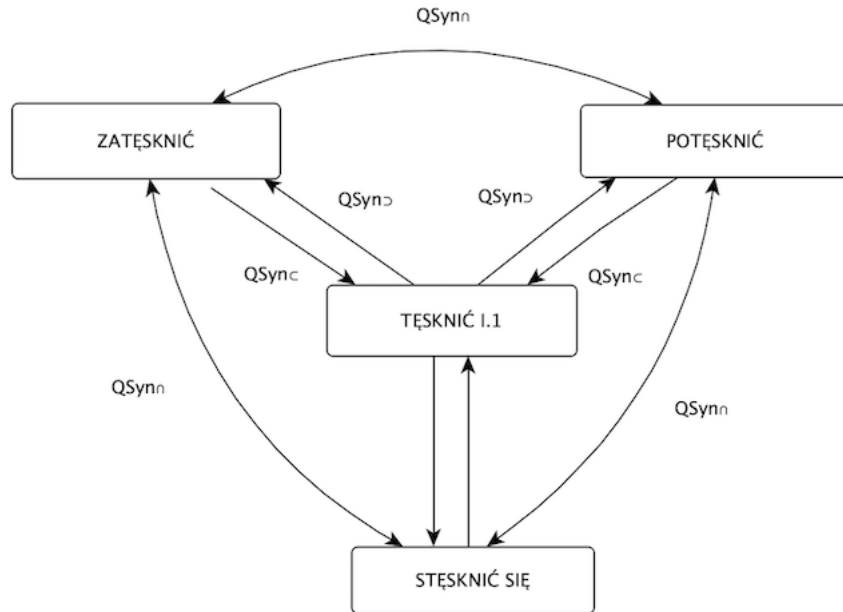


FIGURE 5.5:  $TĘSKNIĆ$  1.1 et ses dérivés perfectifs.

Cette démarche devra ensuite être reproduite pour les dérivés perfectifs construits pour chacun des trois autres copolysèmes. Ainsi, en tant que nœud du réseau lexical, chacun d'entre eux réunit autour de lui un sous-graphe de lexies, perfectives du point de vue de leur aspect et de ce fait, véhiculant des différences sémantiques dont une définition lexicographique se doit de rendre compte. Les relations dans ce sous-graphe sont de nature paradigmatique.

L'objectif premier de ce chapitre n'est pas la modélisation des dérivés perfectifs, mais plutôt une discussion des moyens d'analyse et de description qu'offre la *LEC*, notamment pour ce qui est de leurs applications aux formes préfixées. Plutôt que de proposer successivement des définitions des perfectifs de toutes les acceptions

de TĘSKNIĆ, je me limite, dans cette réflexion qui se veut méthodologique avant tout, à ceux de l’acception III. On pourra ainsi illustrer les différences de potentiel dérivationnel de ces copolysèmes, en comparant les sous-réseaux qui s’organisent respectivement autour de TĘSKNIĆ I.1 (voir la figure 5.5, p. 166) et de TĘSKNIĆ III (figure 5.6, p. 167).

Le lexème TĘSKNIĆ III, illustré dans les exemples (72) et (75) ci-dessus, sert de base pour dériver des perfectifs à l’aide du préfixe ZA-, largement attestés dans le corpus NKJP dont la phrase (83) est également extrait. Intuitivement, un quasi-synonyme en PO- semble acceptable, mais l’exemple (84) est forgé pour les besoins de cette discussion dans la mesure où, dans ce sens, POTĘSKNIĆ n’a été trouvé ni en corpus, ni sur le net.

83. Pamiętaj, że po każdym treningu **zateśknisz do prysznic**.

pamiętać<sub>V</sub> 2p imp że<sub>conj</sub> po<sub>prép</sub> każdy<sub>adj</sub> Loc trening<sub>N</sub> Loc **zateśknąć**<sub>V</sub> 2p fut do<sub>prép</sub> **prysznic**<sub>N</sub> Gén

*Pense qu’après chaque entraînement, tu auras envie d’une douche.*

84. Dzieci **potęsknią** trochę **do komputera** i przestaną.

dziecko<sub>N</sub> Nom pl **potęsknić**<sub>V</sub> 6p fut trochę<sub>adv</sub> do<sub>prép</sub> **komputer**<sub>N</sub> Gén i<sub>conj</sub> przestać<sub>V</sub> 6p fut perf

*Pendant un moment, les enfants vont vouloir jouer à l’ordinateur, puis ça passera.*

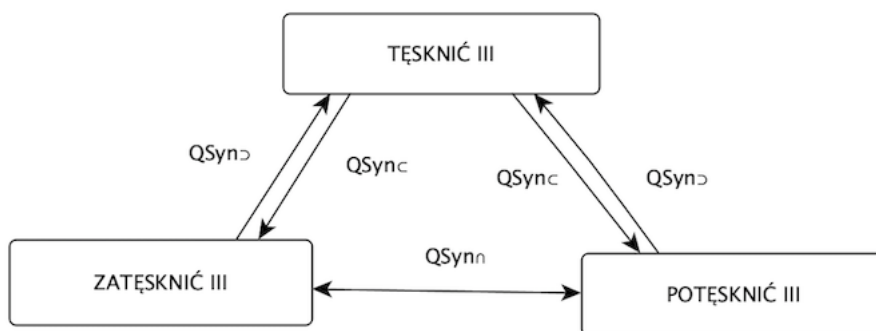


FIGURE 5.6: TĘSKNIĆ III et ses dérivés perfectifs.

Les verbes perfectifs ZATEŚKNIĆ III et POTĘSKNIĆ III sont ainsi construits tant

morphologiquement que sémantiquement sur l'acceptation TĘSKNIĆ III. Ils incluent le sens de la base imperfective, reconfiguré par des composantes supplémentaires présentes dans les définitions proposées ci-dessous. Ces dérivés perfectifs sont ainsi connectés par des liens de quasi-synonymie au lexème TĘSKNIĆ III, qui en est la base de dérivation. Une connexion entre eux signale une quasi-synonymie par intersection de sens. La figure 5.6 ci-dessus représente ce réseau de relations paradigmatiques.

ZATĘSKNIĆ III  
 vouloir  
 X **zateŝknił** do Y  
 =  
 X est un individu  
 Y est une entité ou un fait  
 X est privé de Y

En un **bref moment**, brusquement, X **teŝkni iii** en souhaitant la présence de Y  
 comme si Y était un proche pour lequel X ressentirait le sentiment de TĘSKNIĆ I.1

POTĘSKNIĆ III  
 vouloir  
 X **potęsknił/potęskni** do Y  
 =  
 X est un individu  
 Y est une entité ou un fait  
 X est privé de Y

Pendant une certaine **période**, X **teŝkni (III)** en souhaitant la présence de Y  
 de manière peu intense  
 comme si Y était un proche pour lequel X ressentirait le sentiment de TĘSKNIĆ III

## 5.3 Bilan du chapitre 5

Un bilan complet et approfondi du parcours comparé que forment les chapitres 4 et 5 devrait en constituer un autre, s'il s'agissait de discuter en détail les résultats mis en avant tant au sujet de MANQUER et de TEŠKNIĆ que ceux qui se rapportent aux deux perspectives théoriques et méthodologiques convoquées. Le présent bilan se focalisera de manière nécessairement sélective sur les éléments qui, d'une part pourront être approfondis dans des études spécifiques à venir, et de l'autre, font d'ores et déjà apparaître les apports respectifs des deux approches, ainsi que leurs faiblesses.

### 5.3.1 MANQUER et TEŠKNIĆ : analyses sémantiques dans des systèmes lexicaux

Dans ce chapitre, les vocables MANQUER et TEŠKNIĆ ont été analysés en tant que réseaux de copolysèmes. Les hypothèses sur l'organisation de leurs sens multiples mettent en avant les différences de statut de ces lexèmes verbaux dans le vocabulaire des sentiments en français et en polonais.

En effet, contrairement aux verbes tels que AIMER, CRAINDRE, HAÏR et beaucoup d'autres, MANQUER n'est pas immédiatement associé à l'expression des états affectifs. Dans l'ensemble des verbes de sentiment français, le statut de MANQUER IV est plutôt marginal, ce qui peut s'expliquer par l'appartenance au champ sémantique, mais non pas lexical des sentiments. Ainsi, les vocables tels que AIMER, CRAINDRE, HAÏR, etc., relèvent du champ lexical des sentiments, car leurs acceptions de base, autrement dit leur sens cognitivement le plus saillant, dénotent un état affectif. Tel n'est pas le cas de MANQUER : son sens de base I.1 renvoie à un état physique. Seule l'acception MANQUER IV désigne un sentiment, en s'inscrivant dans le champ sémantique (et non lexical) des sentiments. Selon POLGUÈRE (2013), lorsqu'un vocable est associé à un domaine d'expérience par une extension polysémique, ce lexème a un statut moins central dans le vocabulaire permettant de l'exprimer.

En polonais, au contraire, TEŠKNIĆ occupe une position centrale dans le vocabulaire des sentiments : en tant que vocable, c'est-à-dire l'ensemble des copolysèmes, il appartient au champ lexical des affects car son acception de base en dénote



un. Ainsi, il possède deux acceptions, les lexèmes *TEŒKNIĆ* I.1 et *TEŒKNIĆ* I.2, qui s'inscrivent dans le champ sémantique relatif à ce domaine d'expérience. Sans renvoyer à des sentiments, les deux autres sens mis en évidence dans ce chapitre, *TEŒKNIĆ* II et *TEŒKNIĆ* III, dénotent des états psychiques dont la charge affective faible, voire inexistante. On comprend dès lors pourquoi *TEŒKNIĆ* est plus un verbe de sentiment pour un polonophone que ne l'est *MANQUER* pour un francophone. Il serait d'ailleurs intéressant de vérifier dans quelle mesure le caractère unique et difficilement transposable de *TEŒKNIĆ* dans d'autres langues (cf. WIERZBICKA 1992, KRZYŒANOWSKA 2005) n'est pas en réalité le résultat du peu d'attention porté à sa polysémie<sup>19</sup>.

Les paraphrases définitives proposées dans ce chapitre pourront également contribuer à une analyse comparée des équivalences, tout en expliquant les dissimilitudes sémantiques. Ces définitions reposent certes sur des intuitions de locutrice, mais elles ont été étayées par l'analyse des liens de copolysémie d'une part et par des congruences sémantiques (MEJRI 2017) qui sous-tendent la combinatoire lexicale, *ipse eo* les liens syntagmatiques des lexies étudiées de l'autre. Au cours de ce travail, des exemples de corpus ont été utilisés non seulement en guise d'illustrations d'emplois des lexèmes particuliers, mais également en tant que sources d'informations lexicales. Sur ce dernier point, la démarche adoptée dans ce chapitre enfreint les règles de la *LEC* et des systèmes lexicaux.

C'est en revanche en suivant de près leurs principes que j'ai proposé un traitement des dérivés perfectifs du verbe *TEŒKNIĆ*. C'est un point qui me semble particulièrement intéressant à explorer dans la mesure où il a trait au statut de ces formes dans le lexique polonais. Elles ont été définies en tant qu'unités lexicales sémantiquement et morphologiquement construites sur les différentes acceptions de *TEŒKNIĆ*, dont elles sont des quasi-synonymes. Cette proposition conduit à adopter un traitement unifié des perfectifs décomposables en préfixe et base de dérivation, et des formes lexicalisées telles que *ZAWRÓCIĆ* ('faire demi-tour'), *ZAWRACAĆ* ('faire demi-tour' imperfectif ou itératif), etc., qui ne peuvent plus, en synchronie, être considérés comme des lexèmes construits. La pertinence de cette

---

19. Cette thèse est, me semble-t-il, le résultat d'une approche strictement théorique. Une requête rapide envoyée sur un corpus aligné ([context.reverso.net/traduction/polonais-francais/teŒknić](http://context.reverso.net/traduction/polonais-francais/teŒknić) consulté le 5 janvier 2020) montre de nombreux exemples de traduction de l'un par l'autre.

démarche devra être vérifiée sur des données lexicales plus vastes.

### 5.3.2 Perspectives opposées et pourtant complémentaires

Le bilan du chapitre 4 suggérait que tout en s’inscrivant dans un paradigme différent, sinon opposé, l’analyse générative permettait de dégager des informations utiles pour une description lexicologique d’inspiration structuraliste. Inversement, au-delà des positions théoriques opposées, il est intéressant d’observer les descriptions des unités lexicales dans leurs dimensions tripartites de signes linguistiques pour les mettre en relation avec les structures situationnelles. En grossissant la métaphore, on pourrait dire que c’est comme regarder une même pièce pile ou face pour en repérer des caractéristiques différentes.

La décomposition des prédicats pour dégager la structure situationnelle qui leur est associée est l’un des exemples de l’articulation possible des résultats obtenues selon les deux perspectives. En effet, dans le chapitre 4, *manquer<sub>psych</sub>* (*ipse eo* MANQUER IV dans le présent chapitre) a été décrit comme un prédicat complexe articulant, par une relation de maintenance, deux états assignés à ses arguments sémantiques. Or, une paraphrase définitoire comme celle proposée dans la section 5.1 (p. 151) revient à décrire les états relatifs aux deux participants avec une granularité plus fine. Une paraphrase définitoire dans un système lexical peut se construire par une description cohérente des éléments dégagés dans la structure situationnelle. Par exemple, pour MANQUER IV, il conviendrait alors de trouver des composantes définitionnelles susceptibles d’expliquer l’état associé à X, celui que le prédicat assigne à Y et, bien évidemment, la relation de maintenance entre les deux.

Un autre exemple intéressant à mon sens de transfert d’informations entre les deux modes d’analyse est à trouver dans la modélisation du lien paradigmatique implémenté dans un système lexical entre un verbe et sa nominalisation. Le cas de MANQUER IV et de MANQUE étudié dans les chapitres 4 et 5 est particulièrement intéressant à cet égard. Le système formel de la *LEC* modélise la relation entre le lexème verbal et le nom correspondant comme une fonction  $S_0$ . Appliquée à un argument verbal, elle retourne un nom, comme l’indique la formule  $S_0(L_1) \rightarrow L_2$ , où  $L_1$  est un verbe et  $L_2$  un nom. La relation inverse est alors celle de  $V_0$  : elle

s'applique à un nom pour retourner un verbe :  $V_0(L_2) \rightarrow L_1$ .

Or, l'indice  $_0$  marque qu'il s'agit d'une translation exacte : les deux lexèmes  $L_1$  et  $L_2$  véhiculent le même contenu sémantique, *modulo* la différence liée à la partie du discours différente.

Une première hypothèse adoptée était de considérer que pour MANQUER IV et MANQUE, il s'agit d'une relation de translation. Le lien paradigmatique à tisser entre eux serait donc celui de  $S_0$  dans un sens et  $V_0$  dans l'autre. Cependant une analyse de structure situationnelle de *manquer<sub>psych</sub>* et celle de *manque* illustrée dans les exemples (24) à (26) dans le chapitre 4 (voir p. 106) nous a permis de constater que la forme nominale lexicalise une partie seulement du contenu sémantique de *manquer<sub>psych</sub>*, à savoir l'état d'absence assigné à X. Elle transmet donc une partie seulement du sens verbal. Par conséquent, si l'on souhaite formaliser ce lien dans un réseau lexical, il faudra choisir les indexes appropriés. Ainsi, la fonction lexicale appliquée à l'argument verbal MANQUER IV pour le connecter à MANQUE devra être celle de  $S_{\supset}$ , et inversement  $V_{\subset}$ , les indices marquant que le sens du nom est inclus dans celui du verbe. Ainsi, la prise en compte des résultats dégagés par les analyses développées dans un paradigme peut enrichir et affiner celles que l'on mène dans un cadre théorique et méthodologique concurrent.

Pour construire un système lexical, c'est-à-dire pour représenter le lexique dans une structure relationnelle en réseau, il n'est nullement nécessaire d'établir des classes, comme le postulent certaines approches d'inspiration générative, en partant du principe que des verbes sémantiquement proches ont des caractéristiques syntaxiques similaires. Néanmoins, lorsque la proximité sémantique est modélisée en des termes aussi généraux que des prédicats conceptuels caractérisant une structure situationnelle, il faut admettre un certain risque d'approximation. Une définition construite, comme celles de la *LEC*, selon des principes rigoureux, en suivant autant que possible des patrons définitionnels pour un type de sens est une bonne base pour vérifier la proximité sémantique entre des verbes supposés appartenir à une même classe et comprendre par exemple les alternances dans la réalisation syntaxique des structures argumentales.

La question de l'articulation des informations aspectuelles selon les deux perspectives est particulièrement intéressante à explorer. Les possibilités de transposer une structure situationnelle en des composantes définitionnelles ont déjà été évo-

quées ci-dessus. L'intégration des dérivés perfectifs dans le réseau lexical en tant que nœuds, donc unités lexicales à part entière, avec une paraphrase de leur sens et une description de leur fonctionnement ouvre un champ de recherche intéressant à explorer, notamment pour ce qui est des rapports entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical.



# Chapitre 6

## Réseaux de vocabulaire : un apport linguistique à la didactique

Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie.

---

Kurt Lewin

### 6.1 De l'apprentissage et de l'analyse linguistique

Malgré ses tentatives d'émancipation par rapport aux sciences du langage, la didactique pourrait difficilement constituer une discipline complètement indépendante. D'ailleurs la langue le rappelle sans ambiguïté : le SN *la didactique* a besoin d'un complément prépositionnel tel que *de l'histoire, des langues, des mathématiques, des sciences, de la lecture, de l'oral*, etc. Pour être applicable, la didactique doit être celle d'un domaine de connaissances et de compétences. Or, la condition *sine qua non* de toute démarche pédagogique est la maîtrise de l'objet que l'on enseigne : imagine-t-on un didacticien des mathématiques qui ne soit pas mathématicien lui-même ou, du moins, un matheux<sup>1</sup> ?

Maîtriser un domaine de connaissances implique une conceptualisation, c'est-à-dire une représentation précise des entités qui en relèvent et des relations entre elles, indispensables pour expliquer leurs nature et mode de fonctionnement. C'est

---

1. Certes, il s'agit d'une condition nécessaire, mais point suffisante. Il n'est pas rare de rencontrer d'excellents mathématiciens dont les prestations didactiques découragent les élèves de tout effort de découverte. Par ailleurs, ce phénomène ne se limite aucunement à la reine des sciences.

à cette condition seulement que l'enseignant est en mesure de fixer des objectifs réalistes et de construire un parcours, en partant des éléments de base, potentiellement les plus simples, et en choisissant une démarche de présentation et des activités d'application qui permettront aux élèves de comprendre, d'apprendre et de progresser. Ainsi, en toute logique, la didactique des langues, et à plus forte raison celle d'une langue particulière, devrait se focaliser sur l'objet même de ses activités – sa raison d'être – la langue qu'elle veut faire apprendre.

Or, ce point de vue n'a rien de consensuel. Il ne semble pas partagé entre autres par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), suivis par NORTH et GOODIER (2018) dans les nouveaux descripteurs, documents qui servent de référence dans la construction de programmes et de cursus en L2. Les auteurs de ces documents assurent qu'il convient de considérer

avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (...)

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble des compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement (CECRL : 15),

en précisant que les compétences «sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir» (*ibidem*).

On pourrait difficilement nier qu'une langue constitue un outil de communication sociale, constat évident au point d'être trivial. Il est tout aussi clair qu'un curriculum d'apprentissage doit conduire l'étudiant à maîtriser des codes sociaux, des registres de langue, ainsi que tous ces aspects sociaux et culturels qui permettent de réussir les actes de discours particuliers. Néanmoins, si les niveaux de compétences fixés dans le CECRL et complétés par les nouveaux descripteurs dans NORTH et GOODIER (2018) s'appuient bien sur la maîtrise des éléments linguistiques (structures syntaxiques, grammaire, lexique), un lecteur peu attentif pourrait parvenir à la conclusion que ces informations linguistiques s'acquièrent par une sorte d'entraînement social et culturel, réalisé à travers des tâches et des

projets. Il est frappant de constater que si, les passages cités (et encore plus ceux que l'on trouve dans les descripteurs publiés en 2018) nomment une quantité de compétences de différents types, la première d'entre elles – linguistique – n'est pas explicitement mentionnée dans ce chapitre programmatique, mais à peine présentée à condition toutefois d'accorder une interprétation très large à l'expression «communiquer langagièrement».

Or, toute personne qui s'est un jour lancée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, y compris en contexte guidé, c'est-à-dire soutenue dans ses efforts par un enseignement, sait d'expérience que le chemin vers la réalisation de tâches sociales en L2 est long et épineux, même lorsque la démarche pédagogique fait amplement usage d'activités ludiques et actionnelles.

Dans le chapitre 1 (sous-section 1.5.1), en retraçant mon parcours, j'ai déjà évoqué l'étude de BIALYSTOK (1991), qui identifie deux mécanismes indispensables pour qu'un acte de communication en L2 puisse se produire. L'analyse des connaissances linguistiques en est le premier. Elle permet de construire une représentation du code à acquérir. Le second est le contrôle de la production langagière, c'est-à-dire une sélection d'éléments appropriés pour la réalisation d'un acte de parole particulier. Pour un apprenant de L2, la maîtrise du code et, de ce fait, la sélection des éléments à utiliser est partielle. Cependant, même le peu de connaissances qu'il a à sa disposition, doit se présenter de manière structurée pour assurer le fonctionnement des deux mécanismes.

Comme le remarque CYR (1998, p. 5) : «l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information». L'objectif en est non seulement d'acquérir des informations, mais également, et peut-être surtout, de se doter de moyens permettant de les analyser, de raisonner, puis de les organiser et successivement ré-organiser en un système de connaissances cohérent et opérationnel.

C'est en analysant l'ensemble de ces opérations que NAÏMAN et al. (1996) cernent le profil d'un «bon» apprenant ou plus précisément, d'un apprenant efficace. Pour un portrait nuancé, on pourra se reporter à l'étude en question, mais certaines caractéristiques sont importantes à noter pour la façon dont il aborde les données linguistiques et discursives. Impliqué dans ses apprentissages, un tel étudiant est par exemple en mesure d'organiser ses propres activités avec une



conscience claire et nette que la langue cible est un système à découvrir. Pour ce faire, il analyse le matériau linguistique de la L2, en faisant des rapprochements et en repérant des différences avec la L1 ou d'autres langues qu'il connaît. Il procède à des déductions et à des inférences, en établissant des connexions entre des éléments nouveaux et ceux qui sont déjà connus.

Un bon apprenant exploite également des informations contextuelles et pragmatiques, en observant les actes de communication, en devinant le sens des éléments inconnus et en adoptant aux circonstances celui qu'il veut exprimer. Il n'hésite pas à se servir, en cas de besoin, de paraphrases, tout en contrôlant et en évaluant ses performances, même si, dans la plupart des cas, il ne peut le faire qu'*a posteriori*. Ajoutons que toutes ces opérations, caractéristiques d'une attitude active, conduisent à mettre constamment à l'épreuve les hypothèses préalablement adoptées sur le système linguistique en cours d'apprentissage, en défaisant et en refaisant ainsi sa représentation, en fonction de nouvelles informations à intégrer.

Ainsi, le futur «acteur social» ne saurait se passer d'outils et de stratégies indispensables pour traiter et structurer la matière linguistique en un système de connaissances opérationnel. Un enseignement approprié, avec des activités qui visent non seulement la transmission d'informations, mais également aident à développer une réflexion et les méthodes de travail individuel, revêt ainsi une importance primordiale. En présentant une séquence pédagogique focalisée sur la définition des lexies simples, entrant dans un cursus de niveau B2, j'ai souhaité montrer dans SIKORA (2016a) l'utilité de cette tâche pour un apprentissage de vocabulaire reposant sur des relations internes au lexique d'une part, et de l'autre sur l'analyse de connaissances linguistiques en vue de construction d'une représentation valide et opérationnelle de sous-réseaux lexicaux simples.

## **6.2 Acquisition et apprentissage de vocabulaire en langue seconde**

En entamant cette réflexion sur ce que la linguistique, et plus précisément la sémantique et l'étude du lexique peuvent apporter à la didactique des langues, il conviendrait de préciser le type de compétences sur lesquelles se focalise la démarche pédagogique. Mes travaux en sémantique lexicale, ainsi que l'expérience lexicologique

et lexicographique en développement d'une ressource lexicale à grande couverture m'ont amenée à l'enseignement du lexique. Certes, pour parler une langue, un vocabulaire riche et diversifié est souhaitable et souhaité. Mais suffit-il d'apprendre autant de *mots* que possible ?

Les théories acquisitionnistes de Krashen (voir en particulier KRASHEN 1981 ; KRASHEN 1987) prônant une assimilation «naturelle» des langues, tout comme un enfant acquiert la sienne grâce à l'environnement, ont dès le début suscité en réaction de nombreux travaux mettant en évidence l'importance de l'apprentissage et de l'enseignement, notamment pour ce qui est du lexique. Dans son plaidoyer pour une démarche lexicaliste dans l'enseignement de L2, LEWIS (1993, p. 89) constate : «Lexis is the core or heart of language», en se faisant ainsi à la fois écho et commentaire de la phrase bien connue de Wilkins (1972) sur l'importance du lexique pour la communication langagière.

L'essor considérable qu'ont connu, depuis une trentaine d'années, les recherches consacrées au développement des compétences lexicales chez les apprenants de L2 montre que le rôle central du lexique est aujourd'hui largement reconnu. Les travaux de NATION (1982), NATION (1990), NATION (2001) et NATION (2007), MCCARTHY (1990) et MCCARTHY (1999), BOGAARDS (1994), BOGAARDS et LAUFER (2004), DALLER, MILTON et TREFFERS-DALLER (2007), MILTON (2009), SCHMITT (2010), MILTON et FITZPATRICK (2014) marquent des étapes importantes, notamment en ce qu'ils ont permis d'élaborer un ensemble de notions et d'outils descriptifs tels que *profils de fréquence lexicale* (cf. *lexical frequency profiles, LFP* dans LAUFER et NATION 1995), *niveau seuil* (cf. *threshold level*) recalculé en fonction des LFP par LAUFER (1996) et *famille de mots* (cf. *word family*, Nation 2001). En adoptant une approche expérimentale, avec des tests menés auprès d'apprenants, ces recherches visent à circonscrire les différents aspects et dimensions des connaissances lexicales (pour des résultats récents, voir par exemple MILTON et FITZPATRICK (2014), et plus récemment encore WEBB (2019)). Il est intéressant d'observer qu'à l'issue de ses investigations, NATION (2001) insiste sur le fait que tout particulièrement au stade initial de l'apprentissage d'une L2, il faut proposer un enseignement intensif du vocabulaire. Pour ce faire, il propose d'ailleurs d'établir des listes qui serviraient de référence aux enseignants. L'idée des auteurs de la *Liste du français fondamentale* (GOUGENHEIM et al. 1954) d'un répertoire

lexical de référence est néanmoins révisitée avec les moyens qu'offrent les analyses fréquentielles des corpus.

Des recherches psycholinguistiques ont depuis longtemps mis en évidence l'étonnante rapidité avec laquelle un locuteur natif reconnaît les formes signifiantes qu'il entend : lors des tests effectués par MARSLEN-WILSON et TYLER (1980), il fallait à peine 200 millisecondes de la durée totale de 375 pour savoir s'il s'agissait d'une forme lexicale existante ou non. La sélection d'unités lexicales destinées à former un message impressionne également par sa rapidité, puisque, dans sa L1, un locuteur produit en moyenne trois à quatre syllabes par seconde.

Dans le cas des apprenants étrangers, les tests de ce type sont beaucoup plus difficiles à effectuer, puisque ces paramètres temporels varient selon les phases de l'apprentissage. La fréquence d'emploi qui caractérise tel ou tel item lexical est cruciale pour sa reconnaissance : elle est nettement plus rapide en cas de fréquence élevée (cf. MILTON 2009). Deux tendances corrélées ont pu être identifiées à travers des recherches expérimentales menées sur des groupes d'étudiants. Premièrement, SEGALOWITZ (2003) et SEGALOWITZ et FREED (2004) montrent qu'au fur et à mesure que leur cursus progresse, l'accès aux éléments lexicaux s'accélère tout en améliorant la fluence dans la production orale. Deuxièmement, ces travaux (cf. SEGALOWITZ et FREED 2004) établissent un lien clair entre la rapidité de l'accès aux ressources lexicales est la fluence de la production orale : avec l'augmentation de la première, la seconde s'améliore nettement. Disparaissent alors les blancs acoustiques liés aux hésitations, le recours aux remplisseurs (*gap-fillers*) diminue. Par ailleurs, HILTON (2008) formule l'hypothèse selon laquelle ce sont justement des difficultés et hésitations dans la recherche mémorielle des unités susceptibles d'exprimer le sens visé plutôt que des problèmes de contrôle grammatical qui forment les principaux obstacles à la communication.

Il apparaît ainsi qu'une acquisition extensive du vocabulaire ne peut être considérée comme une condition suffisante de progression dans les apprentissages. Le stock et les connaissances lexicales dont dispose un apprenant et qu'il développe dans son cursus ou en immersion doivent être organisés et structurés de manière à en permettre un usage optimal. En didactique de vocabulaire, il convient donc de se poser (au moins) les trois questions suivantes :

- i. Comment est organisé le vocabulaire d'un locuteur ?
- ii. Quel vocabulaire enseigner pour couvrir les besoins communicatifs de l'apprenant ?
- iii. Comment enseigner ce vocabulaire pour le développer à la fois du point de vue quantitatif et qualitatif, tout en le rendant opérationnel ?

Les résultats des travaux exposés rapidement ci-dessus s'accordent donc sur l'importance d'un apprentissage systématique et conscientisé, plutôt que vers une acquisition «naturelle». Pour soutenir et guider le travail complexe des apprenants, qui doit les mener vers une représentation valide du système linguistique à acquérir, une didactique de langue n'a à mon sens d'autre choix que de s'appuyer prioritairement, mais certes pas exclusivement, sur une conceptualisation de son objet. Sur ce point, l'apport de la linguistique est donc crucial. Les analyses exposées dans les chapitres 4 et 5 laissent penser que les différentes options théoriques en sciences du langage peuvent être adoptées, selon l'objectif didactique à atteindre. Ainsi, pour travailler la compréhension des textes et les inférences contextuelles, il sera préférable d'adopter le modèle génératif où le sens est associé à une structure syntaxique particulière par une décomposition du prédicat. Sur ce plan, la linguistique de corpus pourra aussi être exploitée en classe de langue, notamment pour stimuler des raisonnements inductifs. En revanche, pour ce qui est de l'apprentissage du lexique, le modèle néostructuraliste mis à contribution dans le chapitre 5, me semble offrir des applications particulièrement intéressantes.

## 6.3 Deux modélisations du vocabulaire

Les recherches sur l'apprentissage du vocabulaire ont conduit à proposer deux modèles susceptibles de représenter l'organisation des ressources lexicales dont dispose un apprenant de L2 : espace lexical tridimensionnel (sous-section 6.3.1) et un réseau structuré par des liens essentiellement, mais non exclusivement, paradigmatiques (6.3.2).

### 6.3.1 Espace lexical tridimensionnel

Un modèle d'espace lexical est discuté entre autres par DALLER, MILTON et TREFFERS-DALLER (2007) à partir des distinctions faites par ANDERSON et FREEBODY (1981) et de l'analyse des composantes de compétence lexicale développée par NATION (2001). ANDERSON et FREEBODY (1981) distinguent en effet entre l'étendue (*breadth*), c'est-à-dire la quantité de mots connus plus ou moins bien et l'enracinement (*depth*), qui se mesure aux connaissances que l'apprenant possède à propos de chacune de ces unités.

Pour être opérationnels, ces deux aspects nécessitaient une élaboration en termes de paramètres plus précis – du moins aussi précis que faire se peut. En effet, d'une part, il serait impossible d'évaluer l'étendue des connaissances lexicales d'un apprenant sans s'interroger sur ce que l'on entend par *mot*. D'autre part, pour mesurer l'enracinement du vocabulaire appris, il est indispensable d'expliquer ce qui forme le savoir sur les mots. C'est grâce aux réponses apportées par les travaux de Nation (cf. notamment NATION 2001) qu'une troisième dimension, celle de *fluency* fut ajoutée au modèle d'espace lexical.

#### Un mot – une famille de mots

Nation (NATION 1982; NATION 2001) propose de mesurer le stock lexical de l'apprenant d'une L2 en *mots*, tout en entendant par là des *familles de mots*. Une famille de mots comprend toutes les formes fléchies, ainsi que les dérivés forgés à l'aide des affixes les plus fréquents. La figure 6.1 ci-dessous reprise d'après SIKORA (2014), montre deux familles de mots : l'une se construit autour du verbe DIRIGER, l'autre, moins nombreuse, est celle de VISITE/VISITER. On peut d'ailleurs se demander, comme dans une vraie famille, qui en fait partie ou non. Où tracer une ligne de démarcation entre deux familles : est-ce que l'adjectif DIRECTORIAL doit être compté dedans, ou bien est-ce qu'il fait partie d'une autre famille ?

Selon NATION (2001), un locuteur natif titulaire d'un diplôme de licence par exemple connaît 20 000 mots (familles de mots). En L2, la maîtrise de 2000 familles de mots bien ciblés lui permet de reconnaître et de comprendre à 80 % un texte écrit ou oral. Avec un millier supplémentaire, l'apprenant atteint un niveau seuil (*threshold level*, cf. LAUFER 1996), qui assure une couverture lexicale et, par

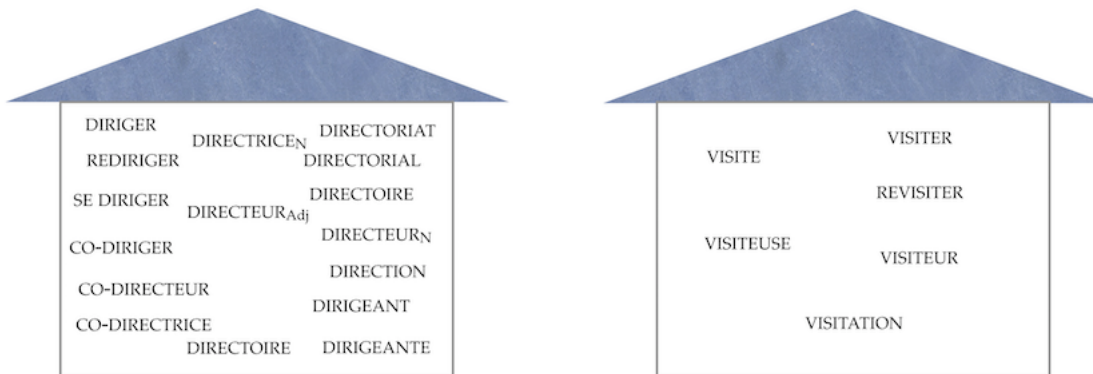


FIGURE 6.1: Exemples de familles de mots d'après SIKORA (2014).

conséquent, une compréhension de textes courants à hauteur de 95 %.

### Connaître un mot : composantes de compétence lexicale

Pour vérifier si le vocabulaire d'un apprenant est fortement ou, au contraire, peu enraciné, il faut détailler ce que sont les connaissances lexicales. NATION (2001) précise en effet qu'elles reposent sur les dimensions suivantes, dont chacune se décline en plusieurs composantes, que l'apprenant doit manier tant lors de la réception et donc de la compréhension, qu'en produisant un message.

**maîtrise de la forme** écrite et orale, ainsi que l'identification des morphèmes qui la composent et qui sont porteurs de sens ;

**identification du sens** qu'exprime telle ou telle forme du mot, plus largement de ce qui est inclus dans le concept, associations avec d'autres mots ;

**savoir et savoir-faire** concernant l'usage, qui englobent les structures syntaxiques dans lesquelles un item peut ou doit être employé, ses collocations, ainsi que les contraintes qui pèsent sur son usage.

## Organisation d'un espace lexical tridimensionnel

C'est en prenant en compte les connaissances lexicales que DALLER, MILTON et TREFFERS-DALLER (2007) postulent une troisième dimension de l'espace lexical : la fluence, qui est déterminée par la rapidité et la justesse d'emploi dans une situation de discours particulière. Or, ce paramètre est strictement lié aux connaissances et à leur organisation, dans la mesure où ce sont elles qui permettent un accès efficace aux moyens indispensables pour exprimer le sens dans une situation d'énonciation particulière. La figure 6.2 ci-dessous représente cette modélisation.

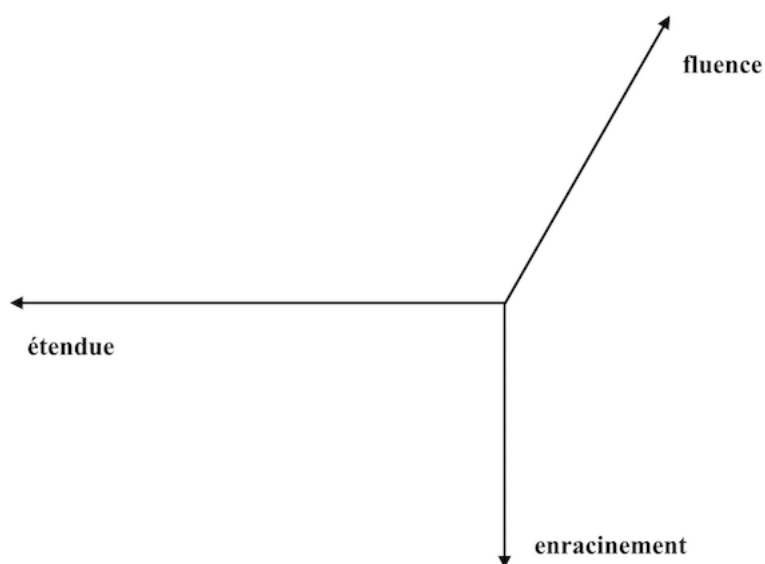


FIGURE 6.2: Les trois dimensions d'un espace lexical (DALLER, MILTON et TREFFERS-DALLER 2007, p. 7)

### 6.3.2 Réseau lexical

Même si elle permet de dégager des résultats intéressants pour la didactique des langues (surtout pour ce qui est de tests d'évaluation), la modélisation en espace lexical organisé selon deux ou trois dimensions est loin de susciter une adhésion

unanime. MEARA et WOLTER (2004, p. 86) considèrent même «that this entreprise is fundamentally doomed». Ce qui la conduit à l'échec, c'est la focalisation sur des mots individuels, isolés, dont il s'agit de vérifier la connaissance chez l'apprenant à l'aide de tests, se déclinant autour des paramètres de plus en plus fins, destinés à mesurer l'étendue, l'enracinement et la fluence. Par exemple, tester l'enracinement d'un échantillon de 50 mots exige de recourir à une douzaine de questionnaires pour chacun d'entre eux, observent MEARA et WOLTER (2004), ce qui représente avant tout une lourdeur logistique difficile à gérer. De plus, cette vision isolante ne permet pas de vérifier la maîtrise syntaxique que l'apprenant a développée, puisque l'on vérifie des paramètres relatifs à un mot, et non pas à ses combinaisons. En un mot (de MEARA et WOLTER 2004), en explorant un espace lexical, on examine un à un les arbres particuliers, sans même s'apercevoir qu'ils forment une forêt.

Depuis KISS (1968)<sup>2</sup> l'idée que le vocabulaire du locuteur d'une langue n'est ni une liste alphabétique, ni une remise où s'accumuleraient des objets (en l'occurrence lexicaux) à utiliser en cas de besoin est largement admise. On sait que sa structuration et son fonctionnement laissent peu de place au hasard et le caractère relationnel du vocabulaire a été maintes fois mis en avant. C'est dans cette perspective que les recherches menées par WILKS et MEARA (2002), MEARA et WOLTER (2004), visant initialement à construire des tests d'évaluation, se sont concentrées non pas sur des mots isolés dans le vocabulaire des apprenants, mais sur des regroupements qu'ils forment en tant que réseaux structurés et sur les interactions entre leurs éléments constitutifs. Le stock lexical apparaît comme un réseau dynamique évoluant à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif. De nouveaux mots, nœuds (ou sommets) du réseau (graphe), y sont introduits au cours des apprentissages et de nouvelles relations s'établissent. Ainsi, comme l'observent MEARA et WOLTER (2004, p. 88-89), l'insertion d'un élément nouveau modifie nécessairement l'ensemble du réseau.

MEARA et WOLTER (2004) proposent un modèle alternatif des connaissances lexicales, avec l'objectif non pas d'évaluer l'acquisition d'items particuliers, mais celui de représenter les caractéristiques et la structure globale du vocabulaire d'un apprenant. Cela conduit à envisager sous un jour nouveau la question de l'apprentissage, et en filigrane, celle de l'enseignement, ainsi que le problème des connais-

---

2. Pour une discussion, voir également AITCHISON (2003).



sances lexicales elles-mêmes.

MEARA (2007) considère que la connaissance d'un mot repose sur la qualité de son intégration dans le réseau que forme le stock lexical de l'apprenant. Son vocabulaire est constitué de mots reliés entre eux par des relations paradigmatiques, syntagmatiques, affectives, sonores, etc. Plus il y a de connexions, plus le nœud lexical est intégré dans le vocabulaire. Ainsi, en évaluant les connaissances d'un apprenant, il convient de vérifier le nombre et l'exactitude des liens qui structurent ses ressources lexicales. En résumé :

Unknown words are words that have no connections of any kind to the learner's lexicon. Known words are words that are connected, but the number of these connections may vary. That gives us a natural mechanism for talking about words which are 'known' to a greater or lesser extent. Poorly-known words are words with few connections, while better-known words are simply words with many connections. (MEARA 2007, p. 119)

La figure 6.3 ci-dessous, empruntée à MEARA (2007, p. 120), représente le vocabulaire L (*L* pour *lexicon*) d'un apprenant de L2. Tous les nœuds du réseau sont connectés à d'autres, à l'exception de l'élément W. W n'est pas intégré, puisque seuls deux liens sortants le rattachent non pas à des sommets précis, mais à l'ensemble de L.

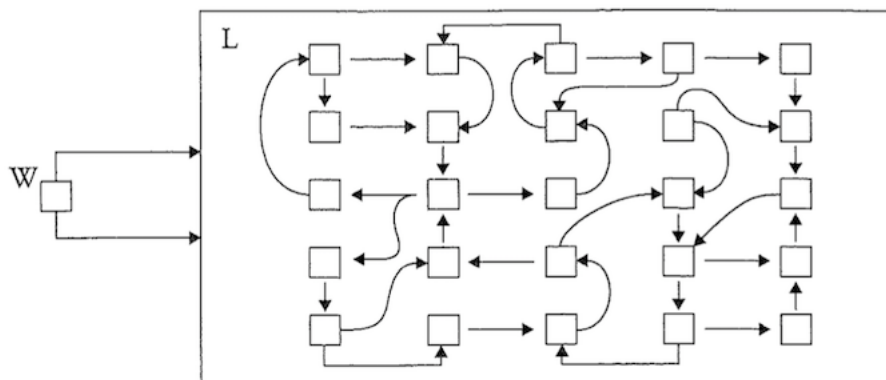


FIGURE 6.3: Organisation du vocabulaire d'apprenant selon MEARA (2007, p. 120).

Les deux modélisations sont de nature différente. Un espace lexical articule des

paramètres destinés à mesurer et à décrire les connaissances lexicales des apprenants. L'hypothèse de réseau développée à partir des travaux de Meara (cf. MEARA 1992b) porte sur l'organisation interne et sur le fonctionnement du vocabulaire d'un locuteur. L'utilité des deux modèles se vérifie donc potentiellement à des étapes différentes d'un parcours pédagogique. Des tests et expérimentations réalisés selon ces deux perspectives ont permis de dégager des faits importants pour comprendre et optimiser l'enseignement de vocabulaire.

## 6.4 Vocabulaire(s) d'apprenants : caractéristiques quantitatives et structurelles

Des analyses en termes d'espaces lexicaux ont permis de dégager des données quantitatives intéressantes. Premièrement, de nombreuses expérimentations (cf. par exemple MEARA 1992a, MILTON 2009) confirment la tendance chez les apprenants à maîtriser dans un premier temps les mots les plus fréquents. Lorsqu'un apprenant connaît environ 2000 mots, on retrouve dans son vocabulaire plus de 80 % des 1000 que l'on emploie le plus fréquemment dans une langue. Selon un profil-type, ses connaissances se développent ensuite, en intégrant progressivement les items lexicaux des bandes de fréquences moins élevées. Il ne faut pas en conclure cependant qu'en organisant les enseignements lexicaux, il est nécessaire de se concentrer sur le lexique le plus fréquent. Ces données doivent en effet être pondérées, et un modèle du lexique robuste devrait permettre d'orienter le choix des mots à apprendre<sup>3</sup>.

Deuxièmement, l'apport lexical d'une formation peut aller du simple au double, selon la démarche pédagogique adoptée. En effet, les cursus de L2 présentent souvent des différences notables en ce qui concerne l'efficacité des apprentissages lexicaux (cf. MILTON 2009). On note bien évidemment d'importantes variations individuelles dans un seul et même groupe d'apprenants, mais de nombreuses disparités apparaissent lorsque l'on compare des données en provenance de différents pays. Il semblerait en effet que les systèmes scolaires n'ont pas la même efficacité, puisque

---

3. Cette question sera discutée dans la section 7.1 du chapitre qui suit, à l'occasion de la notion de *vocabulaire de base* introduite par MCCARTHY (1990) (dont il a déjà été question dans le chapitre 1, section 1.5), qui explique justement la nécessité, pour un professeur, d'un examen critique et un aménagement des données purement fréquentielles.

les acquis lexicaux relatifs à une heure de cours dans des groupes de niveaux de compétences comparables peuvent varier quasiment du simple au double. Ainsi, les études comparatives de Milton (cf. MILTON 2008 ; MILTON 2009) montrent que les apprenants hongrois d'anglais «gagnent» en moyenne 5,4 mots par heure de cours, leurs camarades allemands 4, tout en se plaçant devant les élèves britanniques étudiant le français qui enrichissent leur stock lexical de 2,4 familles de mots à chaque séance de classe.

L'exploration des réseaux de vocabulaire d'un locuteur, qu'il soit natif ou apprenant étranger, selon la conceptualisation qui en est proposée par MEARA (1992a) et MEARA et WOLTER (2004) permet d'en saisir des particularités qualitatives. Elles apportent un éclairage sur l'organisation du stock lexical en L1 et en L2, sur les différences dans la structuration du vocabulaire selon l'enseignement suivi. Ces études expérimentales qui reposent essentiellement sur des tests d'association de mots mettent aussi en avant le caractère dynamique de ces réseaux. Dans la mesure où mes travaux de recherche se focalisent sur l'enseignement de L2, la présente réflexion s'intéressera au vocabulaire de locuteurs natifs uniquement dans une perspective comparée, qui fait ressortir les spécificités des réseaux lexicaux construits par les apprenants de L2.

Les tests d'association ont mis en évidence une forte stabilité des connexions et, par conséquent, des réseaux de vocabulaire chez les locuteurs natifs : les réponses aux stimuli se montrent hautement prévisibles, dans un ordre d'apparition régulier, lorsqu'il existe plusieurs cibles. On peut même parler de schémas associatifs (*distributional patterns*), qui rendent les réponses hautement prévisibles d'un locuteur à l'autre. Une majorité d'associations se construisent sur des relations paradigmatiques<sup>4</sup>. Ainsi, à des stimuli tels que *océan*, *table*, *fruit*, *aigle*, *ordre*, un locuteur natif associe respectivement *mer* (un quasi-synonyme), *chaise* (un co-hyponyme), *pomme* (un hyponyme), *oiseau* (hyperonyme) et *désordre* (l'antonyme). Si les liens paradigmatiques sont majoritaires et semblent structurants pour le vocabulaire d'un locuteur natif, celui-ci produit également des connexionx

---

4. Dans les travaux de linguistes didacticiens (cf. WILKS et MEARA 2002, MEARA 2007, MEARA 2009, MILTON 2009), on définit les relations paradigmatiques comme des relations de sens qui relient les mots appartenant à la même partie du discours. Nous verrons plus loin que des liens paradigmatiques existent également entre des unités qui relèvent des parties du discours différentes.

syntagmatiques : en réponse à *profond*, on trouve régulièrement *puits*, alors que *colère* évoque systématiquement *rouge*.

Comparées aux associations des locuteurs natifs, celles produites par les apprenants montrent à la fois un caractère dynamique et une instabilité marquée. Le vocabulaire d'apprenant étant en cours d'acquisition, le réseau qu'il forme – ou commence à former – est inévitablement soumis à des modifications. Comme le montre MEARA (2009), dans des phases initiales, lorsque le stock lexical compte peu de nœuds avec une connectivité faible, les mots se retrouvent groupés sur la base de ressemblances de formes phonétiques. Autrement dit, les apprenants débutants produisent des *clangs* : des étudiantes britanniques ont ainsi associé *auto* à *citoyen*, probablement en raison de ses consonances avec *Citroën* ; *plafond* à *profond*.

Avec la progression des apprentissages lexicaux, des liens paradigmatiques se tissent, mais ils restent ténus et instables. La tâche même consistant à réaliser des associations de mots semble plus complexe, puisque – comme le montre l'expérimentation de SCHUR (2007), là où les locuteurs natifs mettent 10 à 15 minutes pour l'accomplir, les étudiants étrangers ont besoin de 20 à 50 minutes. Or, on peut admettre que plus ce travail est long, plus il demande de réflexion et d'effort cognitif pour retrouver les mots connectés.

La structure des réseaux produits par les apprenants diffère de ceux des locuteurs de L1 : les associations ramènent moins de mots. L'organisation sémantique du vocabulaire reste faible, remarque MEARA (2009), et elle repose souvent sur la traduction, ce qui signifie qu'elle est établie à partir de liens paradigmatiques valides en L1. Or, il est clair qu'ils ne sont pas toujours transposables en L2. On ne peut pas non plus dégager de schémas associatifs, puisque non seulement, dans un seul groupe, les réseaux construits par les apprenants diffèrent entre eux (*ipse eo* les réponses aux stimuli sont diverses et variées), mais une même personne re-produit rarement le même réseau lexical d'un test à l'autre. De plus, il faut noter que contrairement aux locuteurs de L1, les apprenants tissent nettement moins de liens syntagmatiques, si seulement ils en tissent.

Les tests d'association de mots font également apparaître un rapport entre la structuration du vocabulaire d'apprenants et les stratégies d'enseignement, et corollairement celles d'apprentissage, dont ils ont fait l'expérience dans leurs par-

cours.

En comparant les résultats de tests d'association soumis à des apprenants d'anglais<sup>5</sup> dont les langues maternelles étaient respectivement le hébreu et le chinois, SCHUR (2007) observe des différences frappantes dans l'organisation de leurs réseaux de vocabulaire.

Les étudiants hébreux avaient suivi un enseignement selon des méthodes communicatives, avec une forte exposition aux documents oraux authentiques. Leur vocabulaire s'organisait en un graphe, avec peu de composants (ensemble de nœuds interconnectés) isolés. Autrement dit, on y trouvait peu d'îlots de nœuds interconnectés détachés des autres. Les composants eux-mêmes comprenaient un nombre plus élevé de nœuds, ce qui signifie qu'un stimulus appelait systématiquement plus d'une association. L'organisation du stock lexical de ces apprenants était moins éloignée de celle des réseaux de vocabulaire des locuteurs L1 que les résultats des étudiants chinois.

Les associations proposées par les étudiants chinois ont généré des graphes avec un nombre deux fois plus élevé de composants isolés, formés qui plus est par des paires de mots reliés par des arcs bi-directionnels : par exemple, *to clean* avait été associé à *to wash*, et *to wash* à *to clean*. Interrogés sur les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage qu'ils ont développées pendant leur cursus antérieur, les étudiants chinois ont évoqué des listes d'équivalents qu'ils apprenaient par cœur de manière décontextualisée. Si une telle démarche peut être ressentie comme sécurisante à un certain stade, dans la mesure où elle crée le sentiment (quelque peu trompeur) de savoir qu'un mot A de L2 veut dire B en L1, manifestement, elle ne permet pas de construire un réseau de vocabulaire aux connexions multiples.

Des tests longitudinaux proposés aux étudiants au fur et à mesure que leur cursus progressait montrent cependant que l'apprentissage de vocabulaire n'est pas juste une question d'assemblage de paires de mots de L2 et L1. Il s'agit d'un processus long et complexe :

---

5. En présentant les participants, SCHUR (2007, p. 184) ne se réfère pas aux niveaux de compétences du CECRL. Elle précise simplement que les lycéens hébreux étaient d'un niveau avancé ("high-level students"). Les étudiants chinois se sont vu soumettre la liste de mots à associer lors de la première semaine d'un cours préparatoire d'entrée à une université britannique.

Some sorte of complex absorbtion processes are likely to be involved, which allow words which have just been met to gradually find their proper place in the learner's L2 lexicon. [...] learning vocabulary is not an instantaneous process. Changes are still taking place twelve weeks after the initial presentation of the thought words. (MEARA 2009, p. 27)

Le terme de *mots enseignés* (*thought words*) employé par Meara est important, car en effet, des expériences successives montrent que les sous-réseaux qui se construisent autour des éléments explicitement enseignés évoluent pour devenir de plus en plus similaires à ceux des locuteurs natifs. Au contraire, ceux que l'on laisse se développer au gré de rencontres aléatoires s'améliorent peu, en gardant un aspect idiosyncrasique propre aux vocabulaires d'apprenants (cf. MEARA 2009).

Les données issues des études expérimentales convergent ainsi pour mettre en avant le rôle crucial d'enseignements lexicaux : les apprentissages se déroulent mieux tant du point de vue quantitatif que qualitatif, lorsqu'une démarche didactique appropriée est appliquée. Il est important, en enseignant le vocabulaire de L2, non seulement d'en faire apprendre le plus possible, mais également, voire surtout, de s'assurer que chaque *mot* s'y positionne correctement par rapport aux autres nœuds du réseau. Quant aux liens organisant le vocabulaire, les expérimentations menées par WILKS et MEARA (2002), SCHUR (2007), MEARA (2009) mettent en évidence sa structuration en graphe de type *petits mondes*. Entre ses caractéristiques, figure la faible densité des liens : même lorsqu'un réseau de vocabulaire compte beaucoup de nœuds, la plupart d'entre eux ont relativement peu de connexions (deux à trois) entre eux. En même temps, certains ont un taux d'agglomération très fort. En bref, dans un réseau de vocabulaire, une majorité de nœuds possèdent peu de liens, alors qu'un nombre très restreint d'entre eux font preuve d'une forte connectivité. Si les liens structurant le réseau sont par nature peu nombreux, il est d'autant plus important qu'ils correspondent aux connexions valides du point de vue linguistique.

## 6.5 Pour une navigation non aléatoire dans des réseaux de vocabulaire

L'intitulé de la présente section travestit le titre de l'article de GAUME (2004) analysant les propriétés structurelles des graphes lexicaux de type petits mondes. Les résultats dégagés dans les travaux de MEARA (2007) et MEARA (2009) et de SCHUR (2007) offrent aux enseignants de langue des informations et un cadre de réflexion précieux. Pour ce qui en est des transpositions pédagogiques efficaces, les graphes d'association restent quelque peu aléatoires. Certes, ils le sont incontestablement du point de vue structurel en tant que petits mondes, mais pour avoir un véritable impact didactique, il faudrait qu'il le soit moins au sens courant du terme. Autrement dit, la balade qu'un enseignant souhaiterait y faire nécessite quelques balises permettant de tirer pleinement profit des réseaux lexicaux .

Avec mon parcours d'apprenante et d'enseignante de français L2, le travail de développement d'une ressource lexicale à grande couverture m'a tout naturellement conduite à réfléchir sur les implications pédagogiques possibles du modèle néostructuraliste dont le *RL-fr* constituait l'implémentation. Des analyses à la fois sémantiques et syntaxiques menées sur des quantités importantes de données, avec à la clé leur encodage formel rigoureux, m'ont permis d'avancer des hypothèses sur l'utilité de la conceptualisation du lexique en système lexical pour un développement raisonné de vocabulaire en L2. Il a été frappant de constater des analogies structurelles entre les deux modélisations : celle du système lexical du français à implémenter sous forme d'une ressource et l'organisation relationnelle du vocabulaire d'un locuteur représentée par des graphes petits mondes.

### 6.5.1 Un nœud de réseau et problèmes de *mots* interconnectés

Dans les discussions des travaux explorant la structure de vocabulaires d'apprenants, le mot *mot* a largement refait surface, alors qu'il avait été volontairement écarté des chapitres précédents. Malgré de nombreuses réserves liées à son imprécision, il est généralement employé, ainsi que *word*, pour désigner les nœuds du réseau. Certes, la définition qui en est proposée par NATION (2001) permet de le circonscrire de manière plus rigoureuse, mais peu opérationnelle, lorsqu'il s'agit

d'explorer des graphes lexicaux. En effet, en observant la figure 6.3 (p. 186), peut-on admettre que le nœud *W*, ainsi que l'ensemble de ceux qui forment *L*, représente une famille de mots ?

La définition de NATION (2001) s'inscrit dans une conceptualisation de vocabulaire en termes d'espace lexical, il est donc normal qu'elle s'accorde mal, voire pas du tout, avec une structure en réseau. Si l'apprentissage de vocabulaire est bien, comme le suggère MEARA (2009), un processus complexe qui consiste à positionner un *W* nouveau par rapport à d'autres nœuds, en le connectant par des liens valides, il est crucial de déterminer avec précision ce qu'est un mot. Il y va d'une question épistémologique essentielle : quel est l'objet des enseignements, et par conséquent, des apprentissages lexicaux ? Autrement dit, il s'agit de préciser ce que l'on enseigne et ce que l'on apprend.

Les résultats d'exploration de graphes issus des tests d'association de *mots* fournissent des indices qui peuvent être réinterprétés à l'aide des outils employés dans la modélisation du lexique en un système lexical. Ainsi, une conceptualisation linguistique robuste apporterait la réponse à la question épistémologiquement essentielle qui vient d'être posée : Qu'est-ce qu'un nœud dans le réseau que forme le vocabulaire ?

Observons les résultats des tests d'association rapportés respectivement par MEARA (2009)<sup>6</sup> et SCHUR (2007). En citant les réponses de locuteurs français aux stimuli de la liste de Kent-Rosanoff<sup>7</sup>, MEARA (2009, p. 8) rapporte entre autres celles de *doux*. Les associations les plus fréquentes qu'il évoque sont *dur*, *mou*, *agréable*.

Si les tests d'association mettent en avant l'organisation relationnelle du vocabulaire, la structure du réseau ainsi obtenue semble approximative. La raison en est, notamment dans le cas de la liste de Kent et Rosanoff, une motivation concep-

---

6. Le chapitre 1 de MEARA (2009) fut publié dans une première version en 1978. Il s'agit donc de fait d'un travail antérieur à celui de SCHUR (2007), raison pour laquelle il est ici évoqué en premier. De plus, les résultats obtenus, contrairement à ceux de Schur, ne sont pas sémantiquement orientés : ils ne précisent pas si les connexions sont bi-directionnelles ou non. Autrement dit, les réponses obtenues font apparaître que *doux* est connecté à *dur*, sans l'information si le lien inverse partant de *dur* et pointant vers *doux* est retenu.

7. Liste de 100 noms, adjectifs et verbes considérés comme des *mots-ressorts* affectivement neutres, créée en 1910 par les psychologues américains Grace H. Kent et Aaron J. Rosanoff est destinée à déterminer des réponses types.



tuelle plutôt que lexicale : les associations produites sur des bases conceptuelles sont nécessairement peu précises. Pour être vraiment exploitables en didactique du vocabulaire, les résultats des tests d'association ont besoin d'une réinterprétation linguistique solide. En réponse au stimulus *doux*, les locuteurs francophones citent régulièrement *dur*, *mou* et *agréable*. Cette configuration ne pose certes aucun problème à un locuteur natif, qui fort de sa compétence linguistique, sait que même si les mandarines de l'exemple (2) ci-dessous sont *douces*, il est problématique de les qualifier d'*agréables*. Un apprenant du français aura au contraire besoin de comprendre pourquoi, dans le vocabulaire du locuteur natif, *doux* est associé à *agréable*, sans qu'ils puissent être employés dans les mêmes contextes.

### 6.5.2 Polysémie dans un réseau d'associations

Voyons la série d'exemples suivants :

1. Tant qu'il n'a pas cicatrisé, bébé ne peut pas être mis dans l'eau. Il faut donc faire sa toilette à l'aide d'une serviette **douce** avec de l'eau et du savon. (FrWac)
2. C'est le coup du père Clément : on croise des oranges amères et des mandarines **douces** et, goûtez-y, voici des clémentines. (Frantext)
3. Mon grand-père est un homme **doux**, sensible et migraineux. (Frantext)
4. Situés sur les pentes **douces** descendant vers la Loire, les sols sablonneux et argileux donnent à cette vigne le caractère propre à ce terroir. (FrWac)
5. Nous proposons des exercices qui empruntent aux gymnastiques d'entretien, aux gymnastiques **douces**, au yoga, à la sophrologie.
6. Confortablement allongé dans un fauteuil, vous respirerez de l'air frais et purifié en écoutant le **doux** murmure de l'eau, propice à la méditation. (FrWac)

Certes, on peut dire que *dur* est un quasi-antonyme de *doux*, de *agréable* et de *mou*, et que ces trois adjectifs sont par ailleurs des quasi-synonymes<sup>8</sup>. L'apprenant peut alors essayer de manipuler les exemples (1) à (5), en y remplaçant *doux* par les adjectifs associés, selon la signification qu'il souhaite exprimer. On acceptera sans problème la phrase qualifiant le grand-père d'homme *agréable*, *mou* ou au contraire

8. L'emploi du métalangage n'est pas une nécessité, les notions de sens contraire ou similaire pouvant bien être expliquées en des termes courants.

*dur*, à condition cependant que leur énonciateur soit conscient des modifications de signification qu'il apporte. Des mandarines peuvent bien être *dures* ou *molles*, mais on caractérisera ainsi non pas leur goût, et encore moins leur comportement, mais leur texture. En revanche, tout en étant un objet physique, une serviette peut difficilement être considérée comme *dure*, *molle* ou *agréable*.

Dans les associations conceptuelles, comme celles relevées par MEARA (2009), on repère bien des liens paradigmatiques tels que la synonymie, l'antonymie, l'hypo- et l'hyponymie, la méronymie, etc. Or, ces relations se tissent non pas entre les formes signifiantes, mais entre les unités de sens que ce signifiant recouvre. Autrement dit, entre des acceptions particulières d'un vocable polysémique.

Certes, on pourrait mettre en avant le caractère syncatégorématique d'un adjectif tel que *doux*, dépendant de son support nominal pour sélectionner le contenu sémantique à actualiser. On dirait alors que *doux* signifie 'qui produit une sensation agréable au toucher', voire 'dont le contact est agréable'. Cependant, du point de vue d'un apprenant censé maîtriser l'usage de cet adjectif, une telle définition ne permet pas de comprendre pourquoi dans certains emplois, *doux* peut s'opposer à *dur* (exemples 3 et 1, ce dernier *modulo* un changement de signification), alors qu'ailleurs ce n'est pas possible.

En didactique du vocabulaire, surtout à des étapes peu avancées de l'apprentissage, lorsque le réseau est peu développé et faiblement connecté, il semble préférable de circonscrire des acceptions discrètes, quitte à ce que certaines soient vagues<sup>9</sup>, qui pourront être effectivement connectées par des relations paradigmatiques à d'autres unités lexicales.

Le fait de ne pas prendre en compte un phénomène aussi courant dans une langue que la polysémie a deux conséquences fâcheuses. Premièrement, il ne permet de représenter de manière précise ni les nœuds du réseau, ni les relations entre eux. Il est dès lors difficile – deuxièmement – de saisir l'emploi de ces unités qui parfois semblent interchangeables, alors qu'ailleurs elles ne peuvent pas apparaître dans les mêmes contextes.

L'ensemble des significations exprimées par DOUX<sup>10</sup> peut se répartir en six

---

9. Un sens est vague, lorsque, selon la catégorie de référents extralinguistiques, il admet une certaine variabilité en ce qui concerne ses composantes définitoires. DOUX IV (cf. figure 6.4, p. 196) en est un exemple.

10. En revenant à l'approche néostructuraliste des systèmes lexicaux, j'en reprends les conven-

acceptions discrètes, représentées dans la figure 6.4 sous forme d'un réseau de six copolysèmes.

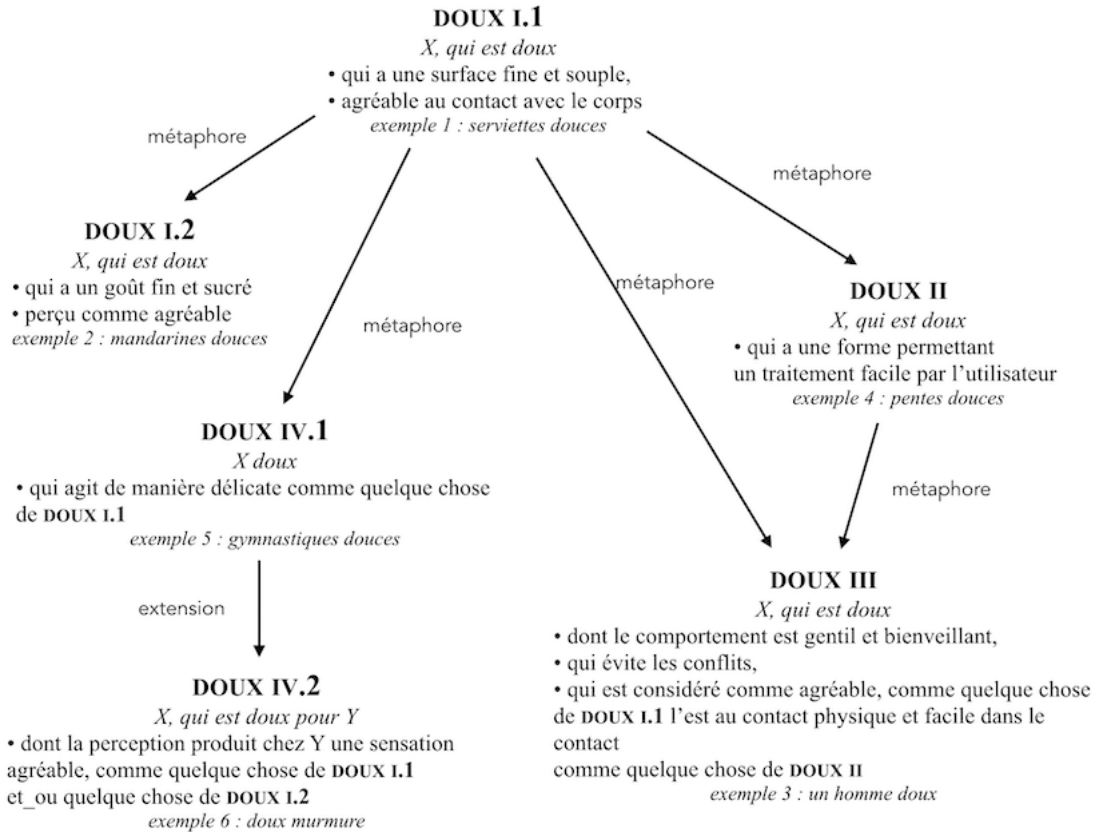


FIGURE 6.4: Graphe de copolysémie de l'adjectif DOUX.

De fait, les adjectifs DUR et MOU associés à DOUX ont eux aussi une polysémie relativement développée. Le réseau de copolysémie du premier d'entre eux compte cinq acceptions ; pour le second, quatre sens ont pu être distingués. Il est clair dès lors, que face aux six lexèmes DOUX, il ne peut pas y avoir de correspondances bi-univoques.

Parmi les six copolysèmes de DOUX, quatre peuvent être reliées à des acceptions de DUR. On peut en effet identifier une relation de quasi-antonymie (QAnti) entre

tions typographiques. Les vocables et leurs acceptions sont transcrites en petites capitales, et non plus en italiques qui marquaient la citation d'un item, et non pas son statut à l'intérieur du lexique.

DOUX I.1 et DUR I, ce dernier étant à son tour antonyme de MOU I comme l'illustre l'exemple (7) ci-dessous.

7. Côté équipement, vous pouvez caler un tout petit coussin bien souple dans le creux des reins ou le coincer sous les fesses si votre siège est trop **dur** ou trop **mou** et utiliser un petit tabouret pour poser vos pieds. (internet)

Entre DOUX I.1 et DUR I, il ne peut y avoir qu'une antonymie approximative : les deux permettent de caractériser une surface, voire une structure physique, en lui attribuant des propriétés qui s'excluent : quelque chose de dur (I) peut difficilement être considéré comme doux (I.1) et inversement. Néanmoins, le contenu sémantique de ces deux lexèmes présente des différences, liées notamment à la sensation évoquée par DOUX I.1, qui n'est pas lexicalisée par DUR I. Lorsque l'on veut attribuer à l'argument X des propriétés contraires de celles de DUR I.1, il convient de recourir à MOU I, puisque ces deux lexèmes adjectivaux se définissent par des composantes du même type.

La relation entre DOUX I.1 et MOU I n'est pas directe. Il ne peut pas y avoir de quasi-synonymie, car l'intersection de leurs sens respectifs est vraiment ténue : si les définitions que j'en propose sont exactes, la souplesse de la surface de X en est l'unique élément. Néanmoins, ces deux adjectifs caractérisent leur argument X selon des aspects différents, comme le montre l'exemple (8) ci-dessous.

8. Ce matelas est complètement **mou**, pas **doux** du tout. (internet)

Ces connexions sont visualisées dans la figure 6.5 ci-dessous (p. 198).

Les acceptions DOUX I.2 et DOUX II n'ont aucune relation paradigmatique avec des acceptions de DUR ou MOU. Les liens de sens s'établissent en revanche entre DOUX III (cf. l'exemple 3 ci-dessus) et DUR III.1 : lorsqu'il s'agit de décrire des comportements liés aux traits de caractère, ces deux lexèmes sont clairement antonymes. MOU III.1 relève du même champ sémantique des attitudes et des comportements, mais n'entretient aucune relation de type synonymie ou antonymie avec nos deux adjectifs.

9. Jeanne, ma grand-mère, n'aime pas son premier mari, Nicolas Podalydès, comptable dans une agence de transport maritime. Si, elle l'aime un peu, aux premiers temps de leur mariage. Très vite, il devient **dur**. (Frantext)

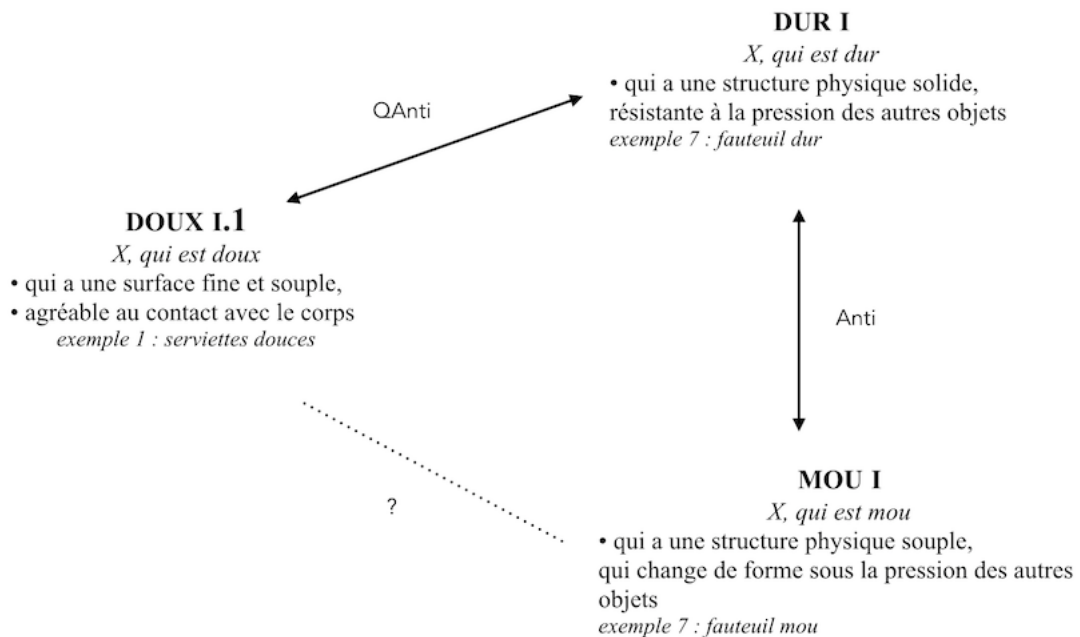


FIGURE 6.5: Liens paradigmatiques entre DOUX I.1, DUR I et MOU I.

10. Cela signifie que vous êtes un homme **mou**, sans répondant, plat, terne et sans personnalité.

Un lien paradigmatique d'antonymie relie également le lexème DOUX IV.1 et DUR II : on peut bien opposer des pratiques sportives douces à celles que l'on qualifie de dures. Quant à l'acception DOUX IV.2 dans la phrase (6) ci-dessus, elle est bien un quasi-synonyme d'AGRÉABLE.

La discrimination des unités lexicales qui s'avèrent les véritables sources et cibles de liens paradigmatiques, permet ainsi d'avancer l'hypothèse expliquant pourquoi la première association déclenchée par DOUX, la plus fréquente, est DUR. Il semble probable en effet que les deux vocables apparaissent comme fortement associés, car quatre de leurs acceptions sont connectées par des liens paradigmatiques forts<sup>11</sup> de quasi-antonymie. Ainsi, les deux signifiants correspondant à plusieurs lexèmes copolysèmes fortement liés sont associés dans l'esprit du locuteur en raison

11. Dans un modèle lexical comme celui de *système lexical*, les liens paradigmatiques forts sont ceux qui reposent sur un nombre élevé de composantes de sens communes.

de relations sémantiques entre plus d'une acception.

Parmi les associations les plus fréquentes déclenchées par DOUX, MOU apparaît en deuxième position. On constate que malgré l'appartenance de DOUX I.1 et de MOU I d'une part, et de DOUX III et MOU III.1 de l'autre, aux mêmes champs sémantiques des propriétés physiques pour le premier couple, et à celui des attitudes et des comportements pour le second, le nombre de composantes du sens communes reste faible. Dans le premier cas, l'association semble s'établir par l'intermédiaire de DUR I. Quand il s'agit de caractériser quelqu'un, les deux adjectifs désignent des attitudes et comportements que l'on ne doit pas rapprocher. Ainsi, non seulement deux acceptions de DOUX sont susceptibles d'évoquer celles de MOU, mais les liens de sens sont alors soit indirects, soit très distants, liés uniquement à l'appartenance à un même champ sémantique, ce que l'on pourra éventuellement traduire par une étiquette sémantique commune 'qui a un certain comportement' – relativement générale – dans leurs définitions.

Le cas d'AGRÉABLE, troisième association la plus fréquente, est intéressant, car une seule relation, celle de quasi-synonymie, s'établit entre cet adjectif monosémique<sup>12</sup> et le lexème DOUX IV.2. En même temps, dans les définitions proposées des différentes acceptions de DOUX, apparaît une composante relative au ressenti produit par X, que l'on peut qualifier d'AGRÉABLE<sup>13</sup>. Ainsi, AGRÉABLE a un sens plus général, inclus dans celui de son quasi-synonyme plus riche DOUX IV.2.

### 6.5.3 Polysémie et réinterprétation d'un réseau d'associations

Le travail de SCHUR (2007) sur la structure des graphes produits par les locuteurs natifs évite en partie les biais conceptuels, notamment par le choix des verbes à associer et grâce à l'architecture du test lui-même. La liste des verbes stimuli comprend des lexèmes qui peuvent être associés entre eux. Autrement dit, les cibles

---

12. N'ayant pas effectué d'analyse systématique de l'adjectif AGRÉABLE, sa monosémie reste postulée seulement, sans être confirmée. L'hypothèse est néanmoins forte dans la mesure où il s'agit d'un adjectif hyperfréquent (cf. GOES 2019), avec un spectre d'emplois très large, et de ce fait, un seul sens à caractère vague.

13. Il est tout à fait envisageable d'y recourir dans les paraphrases définitives de DOUX II et de DOUX IV.1. Je ne l'ai pas fait pour des raisons d'économie descriptive.

potentielles des associations figurent parmi les stimuli, ce qui permet de vérifier si les connexions sont réciproques. Néanmoins, la polysémie n’y est pas prise en compte non plus. Or, là encore, un réseau constitué d’unités lexicales, c’est-à-dire d’acceptations qui sont sources et cibles de relations paradigmatiques gagnerait nettement en précision.

La figure 6.6 ci-dessous reproduit un composant (un ensemble de nœuds interconnectés) d’un graphe produit par un locuteur natif d’anglais discuté dans SCHUR (2007, p. 188). HEAR est à la fois source et cible d’arcs le reliant à LISTEN. Autrement dit, la connexion entre ces deux nœuds est bi-directionnelle. OBEY est source d’un lien unique partant vers LISTEN, sans relation inverse et sans aucun arc pointant ou venant de HEAR.

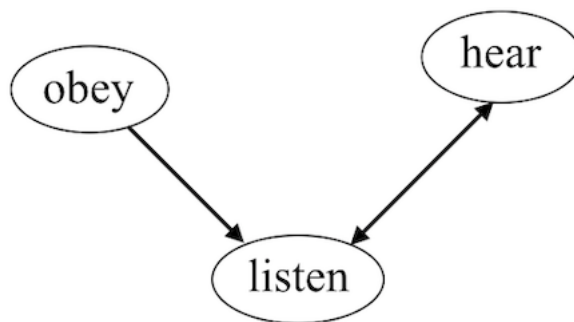


FIGURE 6.6: Composant isolé d’un sous-réseau de locuteur natif d’anglais (SCHUR 2007, p. 188).

La prise en compte des polysémies des trois vocables impliqués permet d’une part, d’affiner le réseau de la figure 6.6, et de l’autre, de proposer une explication d’une connexion plus forte, car bijective, entre TO HEAR et LISTEN, et plus précisément entre leurs acceptations de base 1, alors que OBEY pointe vers LISTEN sans lien inverse.

Les exemples (11) à (16) extraits du *British National Corpus*<sup>14</sup> (*BNC*) illus-

---

14. [www.english-corpora.org/bnc/](http://www.english-corpora.org/bnc/)

trent les acceptions de TO HEAR, TO LISTEN et de TO OBEY, qui forment le réseau représenté dans la figure 6.7 ci-dessous.

11. We **hear** the announcement : “Ladies and Gentlemen, please take your seats in the main auditorium”.
12. You **hear** of tragedies in the Far East.
13. A self-help support group which meets once a month in the evenings to talk informally, or to **listen** to a speaker.
14. It’s time for a change. It’s time we had ministers who will **listen** to Social Services and in a few months time we shall have them, a Labour Government.
15. But then soldiers are supposed to put their country above their personal interests and but for this they would not have to **obey** their commander.
16. The matter particles **obey** what is called Pauli’s exclusion principle.

Les trois vocables verbaux sont en réalité polysémiques, mêmes si les exemples (11) à (16) ne correspondent pas à toutes les acceptions : je me suis intéressée ici essentiellement à celles qui sont impliquées dans le réseau de la figure 6.6. Les copolysèmes grisés HEAR 2 et OBEY II ne sont pas impliqués dans le réseau d’association du schéma 6.6. Leur présence est néanmoins signalée pour mettre en évidence la polysémie de HEAR et de OBEY.

La connexion forte entre HEAR et LISTEN représentée par une relation bijective dans la figure 6.6 a une double explication. Tout d’abord, comme le montre le réseau dans la figure 6.7, les nœuds qu’elle relie correspondent aux acceptions de base, c’est-à-dire celles qui selon WILKINS (1996) sont cognitivement les plus saillantes pour les locuteurs d’une langue. Il s’agit par ailleurs de lexèmes verbaux à haute fréquence d’emploi : dans un échantillon aléatoire sélectionné par le corpus, il apparaît 12995 occurrences de HEAR et 5421 de LISTEN <sup>15</sup>.

Les lexèmes HEAR 1 et LISTEN 1 sont des quasi-synonymes à intersection. Il n’est donc pas étonnant que les locuteurs les associent l’un à l’autre, dans la mesure où il s’agit d’une relation symétrique, raison pour laquelle le schéma présenté dans la figure 6.7 contient un seul arc orienté vers les deux nœuds.

---

15. Il s’agit de fréquences absolues rapportées ici à titre indicatif. Il ne me semble pas indispensable pour notre propos de procéder à des calculs plus fins. En comparant leur nombre d’occurrences, on constatera facilement que OBEY ne se situe pas dans les mêmes bandes de fréquence.



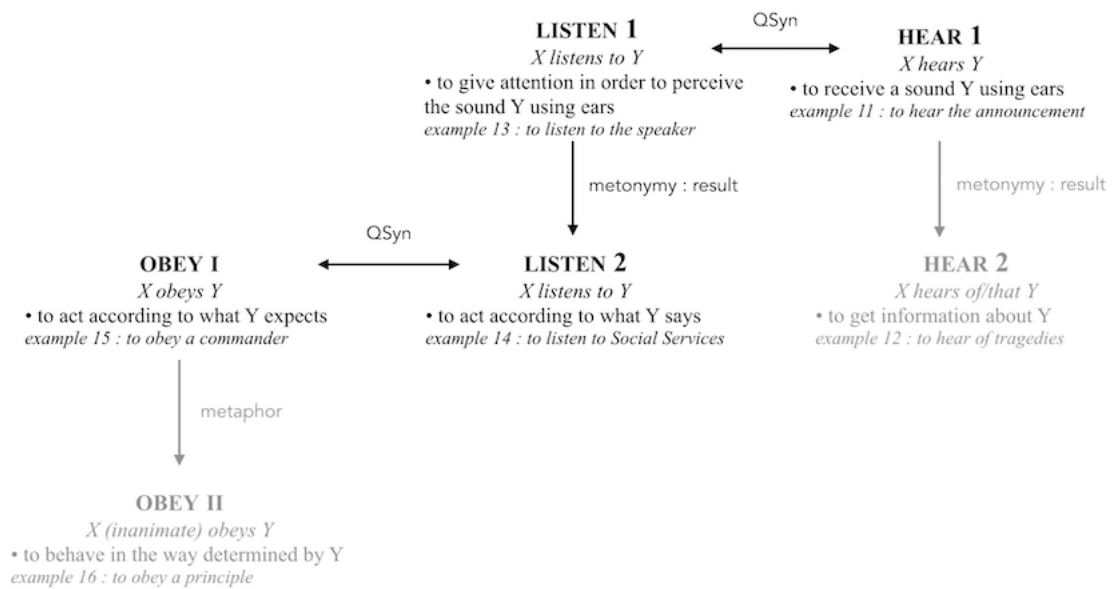


FIGURE 6.7: Réanalyse du réseau d'associations entre TO HEAR, TO LISTEN et TO OBEY produit par un locuteur L1.

Le vocable OBEY, qui figurait dans la liste de verbes stimuli proposée par SCHUR (2007) est nettement moins fréquent : 711 occurrences attestées dans le même échantillon de *BNC*. En réponse à ce stimulus, les répondants ont porté leur choix sur LISTEN, sans pour autant avoir pensé à OBEY auparavant, quand il fallait citer des associations déclenchées par LISTEN.

Le lexème OBEY I tel qu'illustré dans l'exemple (15) est effectivement lié à LISTEN, mais non pas à l'acception de base quasi-synonyme de HEAR 1, mais à son copolysème LISTEN 2 (cf. exemple 14). Il s'agit d'ailleurs d'une même relation symétrique de quasi-synonymie à intersection.

L'organisation paradigmatique des associations présentées par SCHUR (2007) est nettement plus complexe que ne le laisse penser le schéma proposé dans la figure 6.6 (cf. p. 200). Quatre nœuds, *ipse eo* quatre unités lexicales, y sont impliqués.

L'analyse des rapports de sens conduit à distinguer également trois arcs à implémenter pour connecter les nœuds : deux d'entre eux sont bi-directionnels, car la quasi-synonymie à intersection entre HEAR I et LISTEN 1, entre LISTEN 2 et

OBEY I est une relation symétrique. Le lien métonymique de copolysémie entre les acceptions TO LISTEN 1 et 2 permet de passer de TO HEAR I à TO OBEY I en trois, et non pas deux étapes suggérées en figure 6.6.

#### 6.5.4 Unités lexicales : nœuds de réseaux de vocabulaire et objets d'enseignement

Plusieurs conclusions sont à tirer, sur le plan didactique, de cette balade non aléatoire dans les graphes de vocabulaire. Premièrement, quelle que soit la méthode choisie – associations libres à produire à partir d'une liste (cf. MEARA 2009) ou celles à établir entre les formes lexicales fournies d'avance (cf. SCHUR 2007) – les résultats gagnent à être réanalysés avec des outils linguistiques qui permettent de les interpréter avec précision. C'est alors qu'il s'avère – dans un second temps – que des réseaux dont les nœuds sont des signifiants représentent l'organisation du vocabulaire de manière approximative. Certes, ils mettent en avant sa structure relationnelle, mais leurs exploitations pédagogiques se heurteront inévitablement à des problèmes. En effet, pour les exemples (1) à (6) (cf. p. 194), il ne suffit pas d'évoquer les associations entre DOUX, DUR et AGRÉABLE pour permettre aux apprenants d'organiser un sous-réseau de vocabulaire à l'image de celui d'un locuteur natif. Fort de son intuition linguistique, ce dernier n'a généralement pas de problème pour décider quand une acception de DOUX est quasi-antonyme de DUR. Une troisième conclusion consiste dès lors à dire que pour tisser des relations valides, structurantes pour son stock lexical et susceptibles de se développer dans le cours des apprentissages, un apprenant a besoin de différencier entre les acceptions d'un vocable polysémique.

Une analyse sémantique des réseaux d'associations permet d'identifier le statut lexical des sources et des cibles des associations, indépendamment du caractère paradigmatique, syntagmatique ou affectif des relations entre elles. Que ce soit pour les locuteurs natifs ou pour les apprenants, le vocabulaire semble se construire et s'organiser à partir et autour des unités lexicales (lexies), lexèmes et locutions, qui forment les nœuds du réseau. Mes travaux en didactique du vocabulaire reposent ainsi sur l'hypothèse selon laquelle l'unité lexicale constitue l'objet premier des apprentissages lexicaux et, par conséquent, des enseignements. Les principales

implications qui en découlent seront discutées dans le chapitre suivant.

## 6.6 Bilan du chapitre 6

Le travail d'implémentation d'une ressource lexicale à grande couverture telle que le *RL-fr* consiste à analyser et à traiter des données linguistiques de manière extensive – j'ai créé et décrit plusieurs milliers d'unités lexicales, tout en les étudiant dans le détail de leurs caractéristiques grammaticales, flexionnelles, syntaxiques, dans leurs relations paradigmatiques et syntagmatiques. Une modélisation qu'on adopte fournit certes un cadre et des outils, mais elle impose également une discipline de travail. La question de l'adéquation du modèle, de son utilité se pose inévitablement. Celle-ci est double : pour des recherches linguistiques fondamentales, un modèle tel qu'un système lexical peut rendre compte de la structure relationnelle et du fonctionnement du lexique d'une langue, notamment lorsqu'on travaille dans une perspective comparée et contrastive. Dans sa dimension applicative, ce modèle conduit à conceptualiser la matière linguistique à enseigner, à l'organiser pour en transmettre ou faire comprendre la nature et le fonctionnement.

Tout enseignant a besoin d'une vision cohérente et globale du système, autrement dit d'une représentation conscientisée, par exemple sous forme d'un modèle. C'est alors qu'il pourra, comme le dit Van Raemdonck,

sélectionner les informations nécessaires à son enseignement à l'étape où il intervient, tout en étant capable de l'inscrire dans le tout global qu'est le système du modèle proposé. Il pourra transposer didactiquement ces informations de la manière la plus adaptée (en termes de *concept*, de *terminologie...*), en fonction du public (de son âge...) qu'il a devant lui. (VAN RAEMDONCK 2012, p. 92)

L'objectif pédagogique n'est nullement, dans un cursus de L2, d'enseigner un modèle linguistique. Il s'agit d'enseigner selon un modèle, c'est-à-dire de l'exploiter sans forcément s'y référer explicitement, pour des apprentissages effectifs, développant non seulement des connaissances du point de vue quantitatif, mais également selon une dimension qualitative, en favorisant chez les apprenants des stratégies efficaces.

L'exploitation d'un modèle linguistique avec des objectifs didactiques précis repose sur une idée claire de ce que l'on enseigne et de ce que l'on veut faire apprendre. Une conceptualisation des objets sur lesquels porte l'enseignement permet ensuite d'adopter des méthodes et une démarche pré pédagogique, certes souples et diversifiées car ouvertes aux besoins des apprenants, mais cohérentes dans la durée. Cette question épistémologique de la nature des objets lexicaux m'a conduite à des investigations destinées à vérifier si en partant de la notion d'unité lexicale, il est possible de proposer un ensemble d'activités pédagogiques intégrant des phénomènes linguistiques souvent laissés de côté. Le chapitre suivant sera consacré à ces articulations.



# Chapitre 7

## Applications didactiques d'un modèle linguistique

— Pouvez-vous expliquer en quoi la linguistique est différente de la grammaire ?

— La grammaire est faite de règles précises, la linguistique de théories (Extrait de questionnaire diffusé auprès des étudiants de licence).

---

Ce chapitre expose des implications et des applications didactiques possibles de la modélisation en système lexical illustrée et discutée dans les chapitres précédents. L'objectif en est de montrer comment une conceptualisation du lexique peut se transposer en un traitement structuré des faits de langue dans l'enseignement de vocabulaire d'une L2. Parmi mes publications, plusieurs travaux (POLGUÈRE et SIKORA 2013, SIKORA 2014, SIKORA 2016a, SIKORA 2017, SIKORA 2018c) sont consacrés à explorer l'utilité épistémologique du modèle pour un enseignement structuré et raisonné de vocabulaire dans un cursus de L2.

Ces considérations seront volontairement positives : leur objectif est de montrer l'intérêt didactique d'un modèle lexicaliste, censé reproduire la façon dont un locuteur de L1 exprime le sens, en intégrant les unités du lexique dans des structures morphosyntaxiques et phonologiques, jusqu'à son articulation finale (cf. MEL'ČUK 1997). Bien évidemment, pour un apprenant de L2, cette modélisation n'a pas la même utilité à toutes les étapes d'apprentissage. Parfois, elle n'en a pas du tout,

par exemple lorsque dans son opposition au modèle génératif, elle écarte tout ce qui a trait à l'analyse des données langagières, notamment celles fournies dans des corpus. Or, une réflexion analytique de ce type est extrêmement importante pour des raisonnements qui conduisent l'apprenant à inférer des règles, à classer les informations qu'il possède en vérifiant leur validité face aux éléments nouveaux qu'il rencontre. De même, la modélisation de la *LEC* (MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE 1995; MEL'ČUK 1997, développée ensuite en système lexical (POLGUÈRE 2014; POLGUÈRE 2016a) ne tient aucun compte de phénomènes discursifs, des contraintes pragmatiques, etc., qui ne sont pas moins importants pour la communication que ce qui, dans une conception structuraliste, relève de la langue. Même sur le plan lexical, le modèle présente quelques faiblesses quant à la description du sens grammatical. Si beaucoup d'attention a été portée à la définition d'unités sémantiquement pleines, les lexies grammaticales restent clairement des parents pauvres en ce qui concerne les moyens de description proposés. Consciente de ces limites, dans les sections qui suivent, je développerai surtout les points forts de ce modèle dans un domaine bien précis : celui de l'enseignement de vocabulaire visant à la fois son développement quantitatif et qualitatif.

Tout en reconnaissant, dans la section 7.1, que le module lexical d'une langue telle que le français contient bien des éléments de nature diverse, j'essaierai d'expliquer pourquoi il est préférable de construire le vocabulaire d'apprenants en tant que réseau fait essentiellement de lexies. L'une des raisons en est le traitement que ce choix permet des informations grammaticales (section 7.2). Il sera ensuite question de la polysémie et de l'intérêt qu'elle présente dans l'apprentissage d'une langue (7.3). Dans la section suivante, j'exposerai l'importance du travail que l'apprenant doit effectuer sur ses propres connaissances, de manière à les conscientiser et systématiser. Cette réflexion sur l'importance de l'activité de paraphrase nous amènera à une rédefinition de la notion de liens paradigmatiques à l'usage didactique. Enfin, la section 7.5 réunira quelques propositions phraséodidactiques.

## 7.1 Unités lexicales et autres entités linguistiques

L'une des raisons pour lesquelles nous avons besoin d'un modèle, c'est la taille même du lexique. Personne n'est en mesure de l'évaluer avec précision, notamment

face à son caractère dynamique : des lexies tombent constamment en désuétude, d'autres apparaissent en fonction de besoins nouveaux, sans que l'on sache si elles y trouveront une place pérenne. Selon I. Mel'čuk (communication personnelle), le module lexical d'une langue compte entre 500 000 et un million d'unités. Même si le vocabulaire réceptif d'un locuteur natif est nettement moindre – AITCHISON 2003 cite des recherches l'évaluant à 50 000-80 000 *mots* chez un diplômé de niveau de licence<sup>1</sup> – les chiffres restent impressionnants.

### 7.1.1 Unités et autres entités lexicales

Un modèle n'est pas une copie miniature d'un original. Il admet des idéalizations, voire des simplifications, qui restent acceptables, tant qu'elles permettent de mettre en avant la structure et le fonctionnement de l'ensemble. Le lexique d'une langue, le vocabulaire d'un locuteur semblent bien fonctionner en réseau, mais ils ne sont pas constitués uniquement de lexies. Outre les locutions, qui sont bien des unités lexicales, on y trouve plusieurs éléments polylexicaux aux statuts différents.

D'un point de vue didactique, les proverbes peuvent être considérés comme appartenant au lexique, car ces énoncés sapientiels préfabriqués forment généralement un tout figé. L'apprenant doit les apprendre dans leur totalité, sans la possibilité de les assembler en cas de besoin (même s'il emploie l'un des patrons syntaxiques disponibles à cet effet, le locuteur ne crée pas de vrai proverbe, mais tout au plus une devise personnelle). Le modèle y inclut également des clichés linguistiques (MEL'ČUK 2013), c'est-à-dire phrasèmes compositionnels tels que *Quelle heure est-il ?*, *Quel âge avez-vous ?*, employés dans des situations de communication ordinaires pour obtenir l'information d'un certain type. Ces phrases sont parfaitement transparentes, mais bloquées sur le plan paradigmatique : il serait étrange de les reformuler. En effet, on imagine difficilement une question (pourtant sémantiquement équivalente) *Combien d'années avez-vous ?* pour s'enquérir de l'âge de son interlocuteur.

Les pragmatèmes (MEL'ČUK 2013, BLANCO ESCODA et MEJRI 2018) sont des clichés contraints, car employés uniquement dans un contexte extralinguistique

---

1. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que les chiffres varient. Celui indiqué par NATION (2001) est nettement inférieur.



particulier : on ne peut souhaiter *Bon appétit*<sup>2</sup> qu'à un interlocuteur qui se met à table ; *Peinture fraîche* annonce une surface récemment peinte, et non pas un tableau qui vient de voir le jour ou fraîchement rénové, etc.

Enfin, font partie du lexique des constructions lexicalisées telles que *à [SN] près*, *[SN] aidant*, *être bien le [SN] de [SN]* : ce sont des syntagmes figés, dont les constituants sont pour la plupart des lexies sémantiquement pleines, mais dont la structure syntaxique réserve une position à saturer. Dans un réseau, tous ces éléments polylexicaux sont bien présents sous forme de nœuds connectés avec d'autres : *à [SN] près* est un quasi-synonyme de PRESQUE, alors que la construction *être bien le [SN] de [SN]* entretient la même relation de sens avec les proverbes *Tel père, tel fils* et *Telle mère, telle fille*, quasi-synonymes eux-mêmes.

### 7.1.2 Unités lexémiques dans l'enseignement du vocabulaire

Les différentes entités aux statuts lexicaux divers, souvent polylexicaux dans leurs structures, constituent également un objet d'enseignement. Comme le souligne WRAY (2002), elles reçoivent un traitement holistique du point de vue cognitif : elles doivent être mémorisées comme un tout. Leur maîtrise est cependant liée à de nombreuses difficultés. Elles sont en effet indissociables de leurs formes significatives polylexicales et des rapports syntaxiques à l'intérieur des syntagmes qu'elles forment, comme des informations à la fois sémantiques, pragmatiques et culturelles indispensables pour leur emploi. Cependant, les efforts pour les apprendre s'avèrent payants, comme le montrent plusieurs études (cf. PAWLEY et SYDER 1983, LEWIS 1993, LEWIS 1997, WRAY et PERKINS 2000, WOOD 2009, EDMONDS 2013, THÉOPHANOUS et PEREZ-BETTAN 2018) : elles contribuent à l'amélioration des productions en L2, notamment en ce qui concerne la fluence : « fluency is based on the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items, which are available as foundation for any linguistic novelty or creativity » (LEWIS 1997,

---

2. La question de la compositionnalité du sens de *Bon appétit* est discutable et discutée. Peut-on considérer que cela veut dire 'Je vous souhaite que votre appétit soit bon' ? Ou bien est-il plus exact de paraphraser cette expression par 'Je vous souhaite d'avoir du plaisir à ce repas' ? Si l'on opte pour la seconde interprétation, BON APPÉTIT serait un phrasème non-compositionnel, *ipse eo* une locution. BLANCO ESCODA et MEJRI (2018) indiquent que si les pragmatèmes prototypiques sont bien compositionnels, c'est loin d'être le cas de tous.

p. 15).

Je reprendrai, dans la section 7.5, les réflexions à propos de l'intégration des unités polylexicales dans l'enseignement de vocabulaire avec l'hypothèse que leur traitement pédagogique, c'est-à-dire les méthodes pour les faire apprendre, doit prendre en compte leur statut lexical et leurs caractéristiques linguistiques. La présente section se limitera aux unités lexicales, avec un focus sur les lexies lexémiques.

Il existe plusieurs raisons d'accorder un statut prioritaire aux unités lexicales. La première est quantitative : si, à ma connaissance, personne n'a entrepris d'évaluer le nombre de lexies d'une langue, elles semblent néanmoins majoritaires. Cette intuition est étayée par les données encodées dans le *RL-fr*, ressource qui accorde pourtant une attention particulière à la description d'unités polylexicales : sur un total de 28 585 nœuds du réseau, 24 218 sont des lexèmes<sup>3</sup>, 3 317 des locutions, ce qui représente un total de 27 535 unités lexicales.

Deuxièmement, les unités lexicales, notamment lexémiques, sont présentes à toutes les étapes des apprentissages, y compris pour les débutants complets. Certes, certains clichés et quelques pragmatèmes *Ça va ?*, *Au revoir*, *Bon voyage*, etc. sont introduits dès les premiers cours, d'autant plus qu'au-delà d'un contenu sémantique facilement identifiable, ils fonctionnent en rapport étroit avec des lexèmes tels que BONJOUR<sup>4</sup>, SANTÉ!, etc. Dans la plupart des cas cependant, un complément d'informations pragmatiques et culturelles est nécessaire (BLANCO ESCODA et MEJRI 2018) : *Bien à vous* appelle une quantité de précisions à fournir pour en maîtriser l'emploi. Parfois, comme pour *Un train peut en cacher un autre*, la signification véritable est à inférer. C'est également le cas des pragmatèmes antithétiques cités par BLANCO ESCODA et MEJRI (2018) : *Cause toujours*, *Merci qui ? Merci mon chien ?*, sans oublier quelques nouveautés régulièrement introduites dans le langage du commerce. En entrant récemment dans un magasin, j'ai été accueillie par un *Je vous laisse faire un tour ?* visiblement remplaçant un pragmatème plus ancien que l'on affichait sur la porte *Entrée libre*.

On aurait pu penser que leur caractère contraint par la situation d'emploi est

---

3. Dans l'état de développement du 3 juillet 2019.

4. Comme le soulignent très justement BLANCO ESCODA et MEJRI (2018), que BONJOUR ait un signifiant monolexémique est un hasard de l'orthographe française.

un avantage pour l'enseignement et qu'il est dès lors possible de les intégrer rapidement : il suffit de les présenter à travers une mise en scène imitant un contexte réel. Nous venons de voir que des explications supplémentaires sont souvent indispensables. Or, s'il ne suffit pas de montrer aux apprenants une image ou une scène qui illustrent les contraintes situationnelles pesant sur tel ou tel pragmatème, les informations nécessaires doivent être fournies par le discours de l'enseignant ou d'un locuteur compétent. Cela suppose un vocabulaire relativement développé.

À des étapes initiales de l'apprentissage d'une L2, où l'apprenant doit construire son vocabulaire à partir de très peu d'éléments isolés (il est rare qu'il ne connaisse pas une seule lexie), son stock lexical forme – nous l'avons vu – un réseau avec peu de nœuds faiblement connectés. De plus, les liens que l'apprenant débutant tisse pour organiser son réseau, initialement, ne sont pas ceux de sens.

Pour construire un réseau de vocabulaire bien structuré, le choix de lexies est primordial. Les recherches citées dans le chapitre 6 ont montré l'importance de la fréquence : les apprenants les acquièrent prioritairement. L'argument fort pour penser l'enseignement à partir de ce noyau le plus fréquent est évident : il est important de comprendre et de maîtriser les lexies auxquelles on est le plus exposé.

Les questions du choix de vocabulaire à enseigner sont présentes dans mes travaux depuis POLGUÈRE et SIKORA (2013). Si l'article lui-même rapporte le processus de compilation de la nomenclature du *RL-fr*, le problème de la validité pédagogique des choix effectués alors a ensuite été développée dans SIKORA (2014) et dans SIKORA (2017) ; il est également discuté dans SIKORA (2018c). Il s'agit de savoir notamment dans quelle mesure le choix des lexèmes qui forment ce *noyau dur* du lexique que l'on rencontre le plus souvent, peut s'appuyer sur les résultats des études fréquentielles menées sur corpus.

En effet, les études fréquentielles doivent bien être ré-étudiées et adaptées pour plusieurs raisons. Premièrement, parce qu'elles portent rarement sur des occurrences désambiguïsées. Elles vérifient en général le nombre d'apparitions d'une forme signifiante, et non pas ses emplois dans un sens particulier. Autrement dit, les calculs fréquentiels ne sont pas effectués sur des unités lexicales : une requête portant sur LISTEN restitue 5 421 occurrences de ce verbe (en fréquence absolue), sans préciser combien d'entre elles sont des emplois respectivement de LISTEN 1

et de LISTEN 2, ou encore relèvent de verbes à particule (*phrasal verbs*). Or, le premier de ces lexèmes, qui permet de désigner une activité quotidienne, est nettement plus fréquent dans les échanges quotidiens, ce qui le rend communicativement plus utile, notamment dans un vocabulaire peu développé.

MCCARTHY (1990) remarque une fréquence plus élevée de SATURDAY et SUNDAY que pour les cinq autres jours de la semaine en anglais britannique. Il l'explique par l'habitude, propres aux cultures occidentales, d'évoquer régulièrement les activités de loisirs pratiquées pendant le week-end.

Notons que les différences culturelles liées aux communautés linguistiques et aux périodes de réalisation des recherches<sup>5</sup> peuvent être nettement plus marquées à l'intérieur des sociétés occidentales, puisqu'une interrogation portant sur les noms de jours de la semaine sur le corpus français du Web indique que c'est VENDREDI qui a la fréquence relative la plus élevée (fréquence de 217,20 par million de mots), suivi de LUNDI (212,6), avec mercredi en troisième position (199,50).

Deuxièmement, au-delà de ces différences qui sont peut-être liées à des modes de vie différents, le problème soulevé par MCCARTHY (1990) reste le même : si SATURDAY et SUNDAY ou VENDREDI et LUNDI sont nettement plus souvent évoqués dans le discours que, respectivement TUESDAY, WEDNESDAY, DIMANCHE et MARDI, faut-il les compter dans le vocabulaire à enseigner, en abandonnant les jours de semaine moins fréquents ? Non, puisque du point de vue sémantico-lexical, ces lexèmes sont liés et n'ont de sens qu'à l'intérieur d'un même paradigme. De plus, sur le plan communicatif, un locuteur anglophone parlant français peut avoir besoin de nommer des jours moins populaires en français. C'est la raison pour laquelle MCCARTHY (1990) propose d'organiser les enseignements lexicaux à partir d'un *vocabulaire de base*, qui dans chaque langue, a un potentiel communicatif le plus élevé. Il est déterminé sur des bases fréquentielles, certes, mais revu et corrigé sous l'angle d'utilité pédagogique.

Les lexèmes, avec quelques pragmatèmes discutés ci-dessus, font partie des apprentissages dès le niveau initial. Leur choix est alors soumis non seulement à des critères d'utilité, mais également aux possibilités, pour un apprenant, de se les approprier tant sur le plan sémantique que grammatical.

---

5. Ma requête sur [www.clarin.si/noske/](http://www.clarin.si/noske/) fut réalisée en septembre 2019, soit presque 30 ans après celle de McCarthy.

Comme l'indique LAUFER (1990), certaines lexies présentent plus de difficultés à l'apprentissage que d'autres. Ainsi, la longueur de la forme signifiante est un facteur important : au-delà d'un certain nombre de syllabes, un débutant rencontre des difficultés pour intégrer la lexie dans son vocabulaire encore restreint. Cette difficulté augmente, lorsque le signifié a un caractère abstrait. Les sens concrets s'acquièrent en général plus facilement, notamment lorsque leur maniement est peu complexe et régulier sur le plan flexionnel.

Ainsi, les difficultés rencontrées au cours des apprentissage de vocabulaire se répartissent en grande partie selon les trois facettes des unités lexicales, telles qu'elles ont été définies par MEL'ČUK, CLAS et POLGUÈRE (1995, p. 16) : elles impliquent le signifiant, le signifié et le syntactique. Par ailleurs, du point de vue didactique, la notion de *syntactique* pourrait être élargie au-delà des caractéristiques lexico-combinatoires proposées par la théorie *Sens-Texte*. En effet, celles-ci sont bien tributaires des caractéristiques grammaticales, notamment de la partie du discours, elle-même liée au sens. Plutôt que de la limiter à la combinatoire lexicale *sensu stricto*, il semble préférable de considérer que l'ensemble des caractéristiques formant cette troisième facette de l'unité lexicale intègre également ses caractéristiques grammaticales.

Cet élargissement a une dimension pédagogique non négligeable : il associe les propriétés grammaticales directement à un signifié particulier, et non pas – comme le fait la tradition scolaire – à un signifiant susceptible, on le sait, de correspondre à tout un réseau de copolysèmes : autrement dit à plusieurs signifiés.

VAN RAEMDONCK (2012) formule plusieurs postulats auxquels devrait répondre un enseignement de la grammaire<sup>6</sup>. Il s'agit entre autre de «restituer à la grammaire son pouvoir explicatif, (...) en recentrant le discours grammatical sur les mécanismes à l'œuvre lorsque nous communiquons» (VAN RAEMDONCK 2012, p. 90), de sensibiliser les élèves à la façon dont la grammaire participe à la construction du sens, et dont le sens participe à la grammaire. Dans la section suivante, je m'appliquerai à montrer, à partir de deux cas précis, qu'avant même que la grammaire contribue à former une signification, elle est elle-même largement tributaire du... sens.

---

6. Le référentiel élaboré par Van Raemdonck vise les programmes d'enseignement de L1, mais les objectifs formulés s'appliquent également à l'enseignement de L2.

## 7.2 Unités de sens et grammaire

Malgré une diversification d'activités reposant sur des méthodes inductives et une orientation communicative des enseignements<sup>7</sup>, la conception générale de la grammaire en tant qu'ensemble des règles à appliquer garde un caractère normatif. Même si le poids de la norme est parfois surestimé tellement les écarts sont fréquents non seulement dans la poésie, mais également dans le discours publicitaire par exemple, on peut difficilement concevoir autrement la grammaire dans un cursus de L2. Une formation se déroule en général en une période limitée, qui comprend un volume horaire précis. L'objectif pour l'étudiant est de comprendre ce qu'il doit et peut faire pour transmettre le sens qu'il veut communiquer sous forme d'un énoncé non seulement compréhensible pour le destinataire du message, mais aussi acceptable. Pour ce faire, conformément à un rythme de progression que représentent par exemple les descripteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, évaluer, enseigner* 2001, développés dans NORTH et GOODIER (2018), des points de grammaire sont introduits de manière à permettre de construire des formes d'énoncés de plus en plus élaborées, en se rapprochant des compétences d'un locuteur natif<sup>8</sup>.

On pourrait, certes, difficilement enlever aux enseignements grammaticaux ce caractère normatif, qui fournit aux étudiants de L2 les outils indispensables pour distinguer avec de plus en plus de précision ce qui est acceptable dans une langue de ce qui ne l'est pas. On peut regretter cependant que cet aspect soit dominant au point d'effacer par exemple les questions du sens véhiculées par les catégories grammaticales. Or, si le sens est bien associé avec des catégories grammaticales particulières, celles-ci ont à leur tour du sens.

Les réflexions de VAN RAEMDONCK (2012) au sujet des transpositions didactiques des connaissances grammaticales sont pour le moins amères :

Le savoir grammatical a souvent été considéré par certains didacticiens,

---

7. À propos des exploitations des corpus dans l'enseignement de la grammaire dans le contexte de L2, voir le numéro 3/2018 de la revue *Les Langues modernes*, intitulé «Grammaire ? Vous avez dit grammaire ? Représentations et pratiques enseignantes» coordonné par M.-J. Hamez et M. Pereiro.

8. Comme le signale MEARA (2009), peut-être vaudrait-il admettre que le vocabulaire d'un apprenant de L2 doit plutôt ressembler à celui d'un locuteur de L1 bilingue.

non spécialistes de la grammaire, comme un donné quasi catéchistique à transposer didactiquement. Cependant ce donné ne va pas de soi. Et la meilleure transposition didactique ne pouvant offrir que ce qu'elle a, si elle a pour départ des prémisses fausses, un savoir qui charrie des scories et apories, elle ne pourra atteindre l'objectif légitime d'appropriation du système de la langue et des compétences linguistiques y afférentes. (VAN RAEMDONCK 2012, p. 85)

Cette sous-section discute le cas de ce qui, à mon sens, est une telle aporie liée à une longue tradition à la fois grammaticale et lexicographique présentant des faits de langue de manière à créer une grammaire de la forme, plutôt que celle du sens.

Il existe dans le lexique français des lexèmes dont les signifiants sont associés à la fois à des signifiés nominaux et adjectivaux. Les exemples (1) à (5) ci-dessous, extraits du corpus français du Web (FrWac), illustrent ce cas de figure avec SPORTIF :

1. L'association propose des activités **sportives** et éducatives : gymnastique, volleyball, badminton et tennis.
2. Mon père n'était pas un **sportif**, c'est le moins qu'on puisse dire (c'est maman qui lui avait appris à monter à bicyclette alors qu'il avait trente ans passés).
3. C'est une **sportive** qui pratique le VTT, le jogging, l'aérobic mais aussi la musique puisque Aurélie joue du piano et du saxophone.
4. Plus que la performance, c'est l'attitude **sportive** de Maxime dans cette première étape qui est à retenir.
5. Les navigateurs ont quitté la baie de Saint-Aubin sur l'île de Jersey pour rejoindre Port Diélette sur la façade Ouest du Cotentin. Cette 4<sup>ème</sup> étape a été **sportive** en raison d'un vent soutenu.

Traditionnellement, on considère que SPORTIF est un nom ou un adjectif. L'entrée qu'en propose le *Trésor de la Langue française* accessible sur la plateforme du *Centre national des ressources lexicales et textuelles* est celle de «SPORTIF, -IVE, adj. et subst.»<sup>9</sup>. Une telle modélisation des informations à la fois lexicales et grammaticales est largement partagée dans les ressources dictionnaires.

L'information indirecte que véhicule une telle présentation est insidieuse : elle associe en effet la partie du discours directement au signifiant. Autrement dit, ce

---

9. [www.cnrtl.fr/definition/sportif](http://www.cnrtl.fr/definition/sportif)

qui est rangé dans une classe, ce n'est pas un lexème en tant que signe linguistique réunissant les trois facettes, mais uniquement son signifiant. Ce glissement n'est pas anodin. Il offre une vision déformée non seulement des classes que sont les parties du discours, mais également des catégories grammaticales qui leur sont associées.

Certes, il est parfois problématique de classer des lexies selon leur nature. Il suffit de penser à AUJOURD'HUI, HIER, DEMAIN : du point de vue sémantique, ce sont des noms, puisque l'on peut les définir en recourant à une composante centrale 'jour qui...' <sup>10</sup>. Mais si on les aborde à travers les fonctions syntaxiques qu'ils assument, on sera amené à les classer parmi les adverbes. De même, sous le nom de déterminants, on réunit des éléments dont il est difficile de saisir la nature exacte et qui, selon différentes traditions grammaticales, sont qualifiés d'adjectifs, d'articles ou de pronoms (cf. les possessifs).

Malgré un certain nombre de problèmes qu'il présente, le classement de tel ou tel lexème dans une partie du discours est une source d'informations lexicales importante, puisque chacune de ces classes est associée à des catégories grammaticales précises. Ainsi, le lexème ORDINATEUR qui dénote un artefact, est bien un nom. Il est porteur d'un genre grammatical, et il reste invariable à cet égard : dire *\*ma nouvelle ordinateur* est simplement inacceptable. Le seul changement flexionnel possible est celui du nombre. NOUVEAU I est un adjectif, qui attribue une certaine caractéristique au référent de son gouverneur nominal, tout en s'accordant avec lui en nombre et en genre. Certes, il se peut que l'exposant formel d'une catégorie, par exemple celle du genre, ne soit pas morphologiquement marqué, comme dans le cas d'INFORMATIQUE, ANGLOPHONE, PROLIXE, etc., mais on ne dira pas pour autant que ces adjectifs s'accordent uniquement en nombre avec leurs gouverneurs syntaxiques.

En voyant l'indication «SPORTIF, -IVE, adj. et subst.», l'étudiant (que ce soit de français L1 ou L2) est en droit de penser qu'il s'agit de quelque chose qui est à la fois un nom et un adjectif. Par ailleurs, on remarque que les deux parties du discours sont spécifiées sous forme d'une conjonction, et non pas comme une disjonction avec OU. Une certaine confusion s'ensuit, quant aux catégories grammaticales qui

---

10. Dans son analyse des adverbes français, GUIMIER (1996) les classe également parmi les noms.



s'y appliquent : s'agit-il d'un substantif qui, étant partiellement un adjectif, change non seulement en nombre, mais également en genre ? Pourquoi ne peut-on pas en faire autant d'ORDINATEUR ou, à plus forte raison, de RECRUE, susceptible de dénoter un individu de sexe masculin ?

Une modélisation alternative à cette vision traditionnelle, plus exacte et précise, repose sur la définition d'unité lexicale, en tant qu'association de signifié, de signifiant et de ce que j'ai proposé plus haut de considérer comme tout un ensemble des caractéristiques grammaticales responsables notamment de la combinatoire. Analysés selon ces trois dimensions, les emplois de SPORTIF dans les exemples (1) à (5) correspondent en réalité à cinq lexèmes différents : trois adjectifs copolysèmes et deux noms quasi-synonymes.

TABLE 7.1: Lexèmes adjectivaux SPORTIF.

<b>signifiant</b>	<b>signifié</b>	<b>caractéristiques grammaticales et combinatoires</b>
[spɔʁtif] SPORTIF I	[X] 'relatif au SPORT I'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adjectif</li> <li>• emploi en épithète</li> <li>• non intensifiable</li> </ul>
[spɔʁtif] SPORTIF II	[X] 'qui est tel qu'il doit être dans la pratique d'un SPORT I'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adjectif</li> <li>• emplois en épithète et en attribut</li> <li>• intensifiable : TRÈS, PARFAITEMENT</li> </ul>
[spɔʁtif] SPORTIF III	[X] 'qui est difficile et fatigant comme un SPORT I',	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adjectif</li> <li>• emplois en épithète et en attribut</li> <li>• intensifiable : HORRIBLEMENT, TERRIBLEMENT</li> </ul>

Le tableau 7.1 réunit les trois lexèmes adjectivaux SPORTIF I, II et III, employés

respectivement dans les exemples (1), (4) et (5). Les différences de sens se manifestent à travers les spécificités syntaxiques, notamment les fonctions que ces lexies peuvent assurer à l'intérieur de syntagmes. Elles expliquent également la relation sémantique qui détermine la sélection de leurs collocatifs intensificateurs. SPORTIF II a un caractère scalaire dans la mesure où le X qualifié ainsi peut être plus ou moins conforme à ce qui est attendu en sport. Dans le cas de SPORTIF III, l'intensification peut être effectuée par des adverbiaux de quantification appréciative. S'ils sont sélectionnés par SPORTIF III, c'est parce que dire qu'une étape (exemple 5), une réunion ou encore une discussion sont sportives implique en effet une évaluation de leur caractère pénible tel qu'il a été ressenti par le locuteur et, par conséquent, une appréciation de ce ressenti. Dans la mesure où il s'agit d'un adjectif, le féminin relève des modifications flexionnelles que subissent généralement les lexèmes appartenant à cette partie du discours. Le contenu sémantique de l'adjectif ne change pas, quel que soit le genre du lexème nominal qu'il qualifie.

Dans le tableau 7.2, qui résume l'analyse des lexèmes nominaux SPORTIF et SPORTIVE I, le féminin marqué dans la forme du signifiant correspond à une composante du signifié<sup>11</sup>. Autrement dit, la forme du signifiant ne résulte pas simplement de l'adjonction du morphème flexionnel, elle correspond à une différence de signifié.

TABLE 7.2: Lexèmes nominaux SPORTIF et SPORTIVE I.

<b>signifiant</b>	<b>signifié</b>	<b>caractéristiques grammaticales et combinatoires</b>
[spɔʁtif] SPORTIF	'individu X qui pratique un ou plusieurs sports I'	<ul style="list-style-type: none"> <li>● nom commun</li> <li>● masculin</li> </ul>
[spɔʁtiv] SPORTIVE I	'individu X de sexe féminin qui pratique un ou plusieurs sports I'	<ul style="list-style-type: none"> <li>● nom commun</li> <li>● féminin</li> </ul>

11. Pour une discussion de cette modélisation, voir DELAITE et POLGUÈRE (2013).

Raisonnement en termes d'unités lexicales plutôt que de *mots* permet ainsi de lier les caractéristiques grammaticales et combinatoires au sens. Une telle démarche est particulièrement importante par exemple dans le cas des verbes dont les différentes acceptions se conjuguent avec des auxiliaires AVOIR ou ÊTRE (cf. MONTER présenté dans le chapitre 3, dans le tableau 3.1, p. 84).

D'une part, cette modélisation contribue à élaborer une vision plus cohérente des classes grammaticales, ce qui est aussi important dans la représentation que l'on a de sa langue maternelle que pour l'apprentissage d'une L2. De l'autre, l'enseignement de vocabulaire conçu autour des unités lexicales permet de sélectionner les informations valides et pertinentes pour chacune d'entre elles. Une telle démarche nécessite néanmoins une prise en compte systématique de la polysémie, qui comme le dit GEERAERTS (2010, p. 42) «is so to speak the natural condition of words».

### 7.3 Polysémie et didactique de vocabulaire

La modélisation des sens multiples associés à un signifiant ne fait certes pas l'unanimité<sup>12</sup>, d'autant plus qu'il est souvent difficile de repérer des sens discrets là où l'on a affaire à des signifiés vagues, susceptibles d'être employés pour des référents très divers : c'est le cas entre autres de DOUX IV.2 (cf. la figure 6.4, p. 196 ci-dessus). On peut en effet parler de *doux murmures*, de *doux paysages*, de *doux souvenirs*, en qualifiant ainsi des bruits, des configurations spatiales ou des entités de pensée. Il est alors envisageable de rechercher un invariant sémantique commun non seulement à ces emplois, mais également à toutes les acceptions copolysèmes. Un tel noyau commun aux sens multiples assure leur unité sur le plan conceptuel, mais pose d'importants problèmes de description, dont la granularité est inévitablement épaisse et schématique. Une représentation schématisante (FRANÇOIS 2010) me semble impossible à appliquer dans un cours de langue : il est plus que problématique d'expliquer à un apprenant ce qu'est une 'boîte' à partir d'une représentation conceptuelle générale telle qu'elle est proposée par exemple dans

---

12. Voir par exemple les débats entre CADIOT et VISETTI (2001) et KLEIBER (2008b). Pour une synthèse et une proposition de classement des différentes approches de la polysémie, voir FRANÇOIS (2010).

CADIOT (1994).

Une approche constructionniste développée en linguistiques cognitives (cf. CROFT et CRUSE 2004), qui postule la construction du sens dans un contexte particulier à partir du potentiel sémantique d'une forme lexicale présente en revanche un intérêt certain, lorsqu'il s'agit de développer des stratégies inférentielles de compréhension. Il est alors important de repérer les effets de sens produits en discours et le jeu de facteurs co(n)textuels.

Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'enseigner le vocabulaire de manière à créer un réseau bien structuré et opérationnel, dont les nœuds W (cf. la figure 6.3, p. 186) sont interconnectés par des liens valides, la discrimination des sens discrets présente de nombreux avantages pédagogiques. Cette section réunit ceux qui paraissent particulièrement importants pour un apprentissage efficace.

### 7.3.1 Polysémie et construction de réseaux de vocabulaire

En réanalysant les associations dégagées dans les études de MEARA (2009) et SCHUR (2007) dans le chapitre précédent, il est apparu que les liens de copolysémie y jouent un rôle important. Il nous a fallu explorer la polysémie de DOUX (figure 6.4, 196) pour expliquer les liens qui se tissent entre certaines de ses acceptions et celles de DUR et MOU (figure 6.5, p. 198). De même, les associations que les locuteurs d'anglais produisent entre HEAR, LISTEN et OBEY impliquent les différents copolysèmes de ces vocables (figure 6.7, p. 202).

Dans un vocabulaire structuré en réseau, sa bonne organisation repose sur la prise en compte de la polysémie, car elle conduit à identifier les nœuds qu'il faudra insérer et connecter. De nombreuses erreurs attestées dans des corpus de productions d'apprenants s'expliquent par des liens mal tissés entre des signifiants, plutôt qu'entre des copolysèmes. Dans SIKORA (2014), une série d'énoncés problématiques formulés par des apprenants de français L2 illustrent le rôle de la polysémie dans l'apprentissage de vocabulaire. Avec l'objectif de travailler l'expression d'obligation, il a été demandé aux étudiants de reformuler la phrase : *Les visites médicales sont obligatoires pour les salariés*. Plusieurs réponses ont pris l'une des formes erronées illustrées dans les exemples (6) à (10).

6. \* Les salariés doivent visiter chez le médecin.

7. \* Les salariés sont priés de visiter chez le médecin.
8. \* Le salarié est obligé de visiter chez le médecin.
9. \* Il faut visiter chez le médecin.
10. \* Il est obligatoire de visiter chez le médecin.

Dans son sens de base *visiter une ville, une exposition, etc.*, VISITER est un verbe connu employé depuis le niveau A1, de même que sa translation nominale VISITE III.2a<sup>13</sup>. La translation étant une relation symétrique, le nom et le verbe qu'elle relie ont le même contenu sémantique.

Or, tous les copolysèmes du vocable VISITER n'ont pas de nom correspondant ; pas plus que certaines acceptions de VISITE ne peuvent s'exprimer sous un format verbal. S'il est possible de paraphraser un verbe par un prédicat nominal, et inversement, dans les exemples (11) à (13), on ne peut pas en faire autant dans (14) et (15).

11. Une partie du groupe fut même autorisée à **visiter** (I) le fameux Temple du ciel, **visite** (III.2b) que notre trio des chefs dédaigna. (Frantext)
12. Laisant maman se reposer des fatigues de Plombières, il profite de ses vacances pour **visiter** (III) les frères et les beaux-frères qu'il a dans la région. (Frantext)
13. Il a beaucoup apprécié la visite chez les frères et les beaux-frères qu'il a dans la région.
14. Il faut bien se tenir aux repas, quand il y a des **visites** (II).
15. Il arrive toutefois qu'un doute le **visite** (IV), Hanjure, je l'ai vu dans ses yeux.

Le lien de sens entre un verbe et sa forme nominale doit s'établir entre les nœuds correspondants des deux réseaux de copolysèmes, en l'occurrence celui du vocable VISITER et celui du nom VISITE. Les erreurs attestées dans les phrases (6) à (10) laissent penser que le vocabulaire des apprenants s'est organisé autour des signifiants, plutôt qu'à partir des signifiés, dont chacun est source et cible de ses propres relations paradigmatiques et syntagmatiques. Rectifier les connexions ainsi

---

13. Les analyses des réseaux de copolysémies de VISITER et de VISITE montrent qu'ils ne présentent pas du tout une structure en miroir. Du côté du verbe, le sens de base est celui de 'se déplacer dans un lieu Y pour le connaître mieux, alors que parmi les acceptions du nom, la position centrale revient à VISITE I 'séjour de durée relativement courte chez Y'.

construites nécessitent une prise de conscience de la pluralité des sens associés à une même forme.

Si ce travail de synthèse est l'occasion de confirmer le diagnostic élaboré dans SIKORA (2014) en ce qui concerne le rôle de la polysémie dans l'organisation du vocabulaire, il me conduit au passage à rectifier l'hypothèse émise à l'époque sur le statut lexical de *visite médicale*. J'avais en effet qualifié ce phrasème de locution faible, en arguant du fait que, certes, le sens des lexies VISITE I et de MÉDICAL II est indispensable pour définir celui de VISITE MÉDICALE, mais la composante centrale de la définition comprend également un élément supplémentaire d'acte officiel. Il s'ajouterait au sens de *visite médicale* une composante que l'on ne peut pas identifier par un calcul compositionnel.

Des exemples extraits du Web, qui comme (16) et (17), indiquent qu'il s'agit plutôt d'une collocation du lexème nominal VISITE.

16. Découvrez la liste complète des points de contrôle examinés lors de la **visite technique** périodique de votre véhicule, répartis en 10 fonctions essentielles.
17. Une autorisation n'est valable que sous réserve du résultat d'une **visite de conformité** aux conditions techniques minimales d'organisation et de fonctionnement.

Tout comme dans le cas de *visite médicale*, le lexème nominal dénote un acte officiel par lequel X se présente auprès de Y pour Z, le troisième actant Z étant exprimé par un adjectif. Je suis ainsi conduit à corriger mon hypothèse sur la structure polysémique de VISITE, en y intégrant une acception copolysème de plus. Cette rectification ne fait que consolider la réflexion qui y était proposée, puisque ce sens de VISITE n'a pas de correspondant dans le réseau de copolysémie du verbe VISITER.

### 7.3.2 Polysémie comme source de difficultés d'apprentissage

Un travail autour de la polysémie est indispensable pour aider l'apprenant à construire un vocabulaire bien organisé. Mais les travaux des didacticiens montrent également que la polysémie non traitée est un facteur de difficulté dans les apprentissages lexicaux.

LAUFER (1990) rapporte deux tendances à noter dans l'acquisition de sens copolysèmes associés à un même signifiant. Premièrement, une fois que les apprenants maîtrisent un sens, ils semblent s'y attacher au point de ne pas l'abandonner même dans des contextes où son insertion n'a aucun... sens (cf. BENSOUSSAN et LAUFER 1984). Les raisons de cette focalisation sur une acception connue en dépit d'indices co(n)textuels peuvent être nombreuses. Il se peut que le phénomène de polysémie ne soit pas conscientisé par l'apprenant, pas plus en L2 que dans sa L1, et que – par conséquent, les mécanismes en jeu restent inconnus. Autrement dit, l'étudiant ne dispose pas d'outil ni de méthode lui permettant d'accéder à un signifié copolysème. Il s'ensuit une certaine méfiance à l'égard d'un contenu sémantique différent de celui que l'on a déjà intégré dans son vocabulaire.

En suivant LEVENSTON (1979), LAUFER (1990) qualifie cette stratégie discursive connue chez les apprenants de L2 d'évitement de polysémie déraisonnable (*unreasonable polysemy*). Elle se manifeste dans la production notamment, lorsque les apprenants renoncent à employer une lexie copolysème dont le sens leur semble trop éloigné, voire incompatible avec une acception acquise préalablement. On pourrait se demander d'ailleurs si ce phénomène d'évitement n'est pas de même nature que celui de *doudous lexicaux*<sup>14</sup> : un premier sens appris et associé à un signifiant pourrait avoir un même effet rassurant de stabilité.

Les exemples étudiés par BENSOUSSAN et LAUFER (1984) indiquent une autre piste, directement liée à un facteur de difficulté notoire, à savoir le caractère souvent abstrait du copolysème inconnu. En effet, dans de nombreux cas, l'extension polysémique va d'un sens (plus ou moins) concret vers un sens plus abstrait. Les lexèmes ÉCOLE I.1a dans l'exemple (18), PAYSAGE I dans (20) et PLACARD I dans (22) désignent des référents appartenant à l'environnement immédiat du locuteur, des entités matérielles. Elles relèvent des catégories d'objets qui préexistent à leurs dénominations (GALMICHE et KLEIBER 1996) et sont, dans la plupart des cas, déjà connues aux apprenants, notamment dans leurs langues maternelles : un objet existe, il a donc certainement un nom. Selon LAUFER (1990), les lexèmes de ce type présentent nettement moins de difficultés à l'apprenant, qui en général les maîtrise dès le niveau A1.

---

14. Cf. HASSELGREN (1994) *lexical Teddy bears*, formes lexicales que l'apprenant ressent comme rassurantes, car connues et dont il a tendance à user et à abuser en différents contextes.

Leurs copolysèmes métaphoriques ÉCOLE IV, PAYSAGE II et PLACARD IV en (19), (21) et (23) sont des sens plus abstraits, qui se définissent par leur intention, c'est-à-dire par un ensemble de traits ou composantes sémantiques qui ne se recouvrent pas forcément d'une langue sur l'autre.

18. Mon cartable à la main, je dévale les cinq étages – je marche vers l'**école** (I).
19. L'imagination de Goya, à travers toutes les différences d'**école** (IV), d'époque, d'iconographie, multiplie de surprenantes affinités avec celle des peintres germaniques de la fin du Moyen Âge, les Urs Graf ou les Altdorfer ou les Baldung Grün.
20. Le parcours offre en raccourci tout ce qui fait le charme du **paysage** (I) tarnais : une rivière (l'Agout), un bois (la Garrigole), un village haut perché (Giroussens), un jardin enfin (les Martels).
21. Le hiatus de 4 ans permet à Jean-Louis de mesurer le grand changement de la profession, du **paysage** (II) médical.
22. Si tu ouvres le **placard** (I) situé à gauche de son bureau, tu trouves une dizaine de classeurs de même format, emplis de feuilles manuscrites portant la même étiquette.
23. «J'ai ensuite été mise au **placard** (IV) en subissant un harcèlement moral de tous les instants. On ne me donnait plus de travail du tout», explique Nadine.

Laissée pour une acquisition spontanée et aléatoire, sans démarche didactique adaptée, la polysémie apparaît comme un facteur susceptible de générer des difficultés à l'apprentissage. L'expérience pédagogique que j'ai pu avoir avec des classes de locuteurs natifs de français conduit à penser que la pluralité de sens est souvent peu conscientisée dans la langue maternelle. Rien d'étonnant dès lors qu'elle pose des problèmes, lorsque l'on apprend une langue étrangère.

### 7.3.3 Progression et autonomie

Dans la mesure où la polysémie repose sur des mécanismes récurrents, similaires d'une langue à l'autre, un traitement pédagogique explicite et approprié peut la mettre à contribution pour un apprentissage effectif.

Un cours de L2 n'est bien évidemment pas un contexte adapté pour un exposé de sémantique lexicale portant sur la polysémie. Il n'est pas, par ailleurs, envisageable, du moins pas avant qu'ils aient atteint un niveau de compétences C1,



de proposer aux apprenants d'explorer des structures entières de copolysémies, comme celle de DOUX ci-dessus (la figure 6.4, p. 196).

La raison principale (mais pas la seule) d'intégrer la polysémie dans les enseignements lexicaux est liée à la nécessité de familiariser les apprenants avec ce phénomène omniprésent. J'ai insisté, dans la sous-section précédente, sur le rôle de la polysémie pour le repérage des unités lexicales et leur organisation en réseau de vocabulaire. Or, cela n'est possible que si l'étudiant a conscience d'une pluralité de signifiés qu'il peut trouver associés à un seul signifiant.

Les difficultés repérées par BENSOUSSAN et LAUFER (1984), LAUFER (1990), notamment une certaine méfiance à l'égard de nouveaux signifiés, semblent témoigner de l'absence d'une telle conscientisation. Les différentes acceptions copolysèmes appartiennent à des champs sémantiques différents que l'on découvre à des étapes successives des apprentissages. Ainsi, un apprenant de français L2 connaît en général PLACARD I, puisqu'il s'agit d'un nom concret lui permettant de nommer un élément familier de son environnement immédiat. En revanche, le lexème PLACARD IV, qui relève du champ des relations interpersonnelles, peut être maîtrisé plutôt en B2<sup>15</sup>. La découverte, au fur et à mesure des apprentissages, de nouvelles acceptions d'un vocable s'inscrit dans la progression des apprentissages.

Une approche consciente de la polysémie et des mécanismes de son fonctionnement permet également de développer des stratégies directes (OXFORD 1990), c'est-à-dire celles qui impliquent les processus cognitifs mis en route face à la langue cible. Ces stratégies permettent de regrouper, de classer et d'associer des faits de langues (stratégies mnémoniques), d'analyser et de raisonner sur des formules en se servant de régularités et de modèles déjà connus (stratégies cognitives), et de les utiliser par exemple pour deviner intelligemment (stratégies compensatoires). Imaginons un apprenant B2 qui lit le texte suivant, en y trouvant le lexème PLACARD IV qu'il ne connaît pas.

---

15. Cf. NORTH et GOODIER (2018) pour les descripteurs de niveaux de compétences.

RESSOURCES HUMAINES

### **Mises au placard : un vrai gâchis humain**

Dossiers retirés, volée de remarques ou, au contraire, chape de silence... Les signaux sont multiples pour avertir que la porte du placard, meuble de rangement pour les agents dont on ne sait que faire, vient de s'ouvrir. La situation douloureuse, voire pathogène, n'arrive pas qu'aux autres. Les raisons du désaveu sont connues : substitut disciplinaire, sas de décompression avant la retraite, différend personnel. Après douze ans de direction générale, François s'est ainsi vu retirer ses fonctions après un incident avec l'un des agents de l'intercos, parent d'un élu du territoire.

[www.lagazettedescommunes.com](http://www.lagazettedescommunes.com), 27 janvier 2017

Avec un cotexte évocateur du champ sémantique convoqué, la connaissance des mécanismes de polysémie, la conscience qu'il doit y avoir une certaine intersection de sens avec l'acception de base PLACARD I, certainement connue à ce stade de l'apprentissage, permettront à l'apprenant de formuler des hypothèses et de deviner ce que signifie le lexème PLACARD IV dans les relations interpersonnelles au travail. Ainsi, savoir exploiter les structures de polysémie face à des unités lexicales inconnues conduit les étudiants à devenir plus autonomes dans le traitement de la matière linguistique à explorer et à maîtriser.

Parmi les stratégies cognitives directes, il y a celles qui consistent à comparer le matériau de L2 avec celui des autres langues connues, surtout avec la L1. Or, si les mécanismes à l'œuvre sont similaires, sinon identiques, les structures de polysémie ne se recouvrent pas d'une langue à l'autre. Une même acception de base peut avoir des copolysèmes aux dénotations fort différentes : BUREAU I 'meuble utilisé par X pour travailler' a donné lieu, en français, à une extension métonymique BUREAU II 'pièce, contenant un BUREAU I où travaille X'. DESK I, l'équivalent anglais de BUREAU I n'a pas servi pour une extension qu'on pourrait traduire

par BUREAU II, mais par une métaphore de forme, au nom d'une installation que l'on désigne en français par COMPTOIR I. Les cas des réseaux de copolysémie de MAISON, HOUSE et HOME que j'ai examinés lors de la Journée d'étude *Péril en la demeure* sont particulièrement intéressants dans la mesure où leurs acceptions de base appartiennent au noyau dur du lexique, tant de l'anglais que du français. La figure 7.1 ci-dessous (p. 228) montre les équivalences sémantiques entre certaines acceptions de ces vocables.

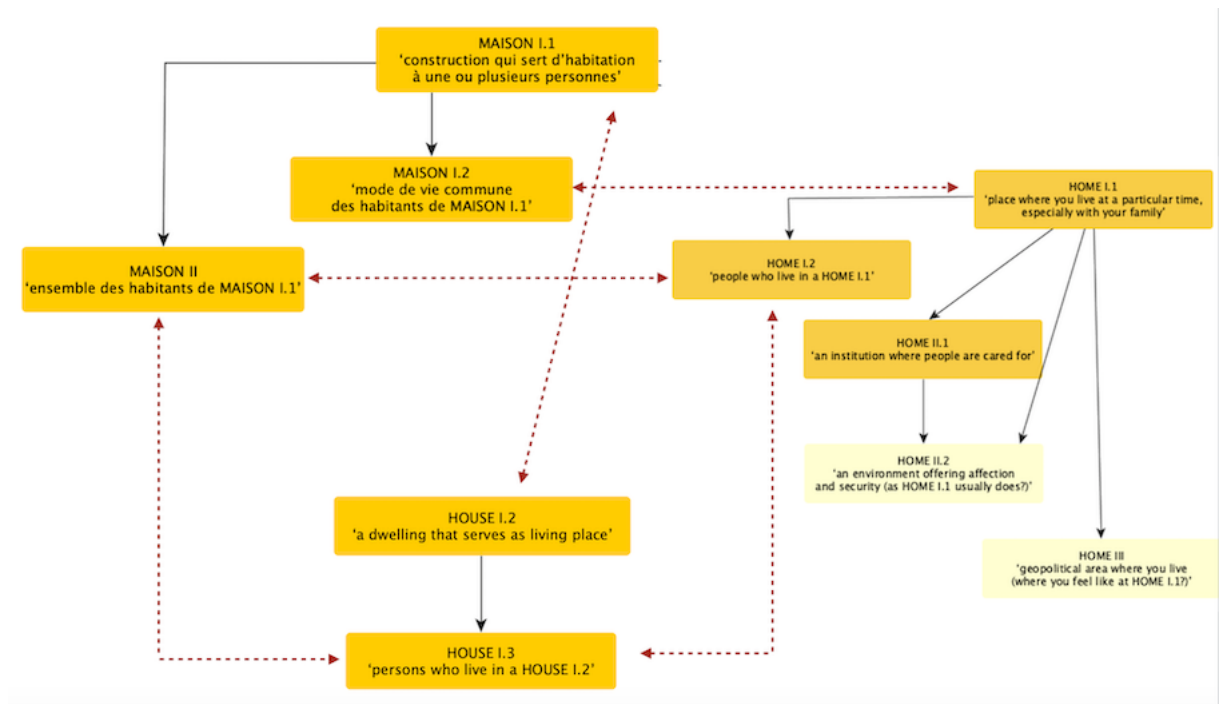


FIGURE 7.1: Équivalences sémantiques entre MAISON, HOME et HOUSE.

L'expérience menée par ELSTON-GÜTTLER et WILLIAMS (2008) montre que les structures de copolysémie de L1 sont pregnantes même chez les apprenants de niveau avancé, qui s'attendent à les retrouver en L2. Pourtant, à ces niveaux avancés, il serait particulièrement intéressant de comparer les réseaux de copolysèmes qui se construisent, en L1 et en L2, autour des acceptions de base sémantiquement équivalentes, par exemple BUREAU I et DESK I, ou encore MAISON I.1, HOME I.1 et HOUSE I.1<sup>16</sup>. La modélisation de la polysémie sous forme de réseau d'unités

16. En réalisant la recherche sur la polysémie de MAISON dans une perspective comparée franco-

lexicales copolysèmes offre en effet un outil bien pratique pour ce type de travail de classe. Il s'agit d'un véritable jeu de piste, notamment si l'on s'attache à dégager non seulement les différentes acceptions, mais également les liens de sens entre elles. Il est en effet très important, pour devenir apprenant autonome, de saisir les mécanismes qui sous-tendent les extensions polysémiques.

## 7.4 Sens et définitions

Connaître une lexie revient non seulement à en maîtriser la forme signifiante et le signifié, mais également à la positionner par rapport aux autres unités de son vocabulaire, en tissant les liens appropriés entre ces nœuds. Son sens est alors en relation avec les contraintes d'emploi et la sélection de collocatifs<sup>17</sup>. Une fois que l'on a intégré ainsi une unité dans son réseau avec toutes les informations indispensables pour son emploi, en quoi est-il utile de savoir paraphraser son sens ?

Dans SIKORA (2016a), je propose une réflexion sur les pratiques didactiques autour de la définition dans les deux sens du terme. J'argumente en faveur de l'activité elle-même (DÉFINITION 1), qui consiste à produire des paraphrases du sens (DÉFINITION 2). Ce travail de synthèse est l'occasion de reprendre ces arguments pour les situer dans l'architecture générale d'un enseignement de vocabulaire basé sur un modèle du lexique.

### 7.4.1 Activité de définitions en classe de langue

L'article de 2016 propose et discute toute une série d'activités de production de définitions des lexèmes appartenant à des champs sémantiques qui couvrent les domaines d'expérience prévus dans le CECRL pour le niveau de compétences A2 : les connaissances lexicales et grammaticales à ce stade permettent de former des phrases courtes et simples dans des échanges quotidiens portant sur des objets et des besoins concrets.

---

anglaise, j'ai pu constater par ailleurs qu'une telle analyse permet de repérer tout un ensemble d'informations sur les *langues-cultures* dont la pédagogie est actuellement vivement recommandée.

17. Je reprends ici, de manière très succincte, les éléments qui forment les connaissances lexicales selon NATION (2001). Néanmoins, de telles connaissances n'assurent pas en soi la fluence du discours produit.

Cependant, avant d'inclure de telles activités dans une séquence de cours, il est important de répondre avec précision à la question qui vient d'être posée : en quoi définir un sens déjà connu présente-t-il une utilité dans l'apprentissage de vocabulaire ? Certes, il n'est pas difficile de montrer, en se servant du CECRL, que cela représente bien une *tâche*. Néanmoins, une telle «visée actionnelle» n'a pas de but communicationnel direct, au contraire, il s'agit d'une activité métalinguistique et, par conséquent, hautement décontextualisée : il faut en effet aller au-delà des emplois particuliers d'une lexie dans des situations de discours bien précises pour identifier ce qui en constitue le sens lexicalisé en langue.

La définition présente de nombreuses difficultés aux locuteurs natifs. Dans le cours d'une scolarité, on apprend en général les définitions (2) du triangle isocèle ou de la photosynthèse, qui sont des termes d'un domaine de spécialité, correspondant à ce que VYGOTSKY (1986) qualifie de *concepts scientifiques*. Si l'on a parfois du mal à reproduire ces définitions au bout de quelques années, on sait néanmoins qu'elles existent et qu'elles ne s'improvisent pas. L'usage de ces termes est par conséquent conscient et... hautement contrôlé.

En communiquant dans leur langue maternelle, les locuteurs emploient un répertoire lexical qui se développe progressivement, tout au long d'une vie, au sein d'une communauté, sans conscientisation préalable. Par conséquent, comme il est montré dans toute une série d'études expérimentales (BIALYSTOK 1991, SNOW et al. 1991, PAJOOESH 2014), la définition de lexies courantes, dont par ailleurs ils maîtrisent parfaitement le sens et l'emploi, présente de sérieuses difficultés aux locuteurs natifs. Autrement dit, connaître une unité lexicale et s'en servir couramment n'implique pas la compétence métalinguistique permettant de paraphraser son sens.

Pourquoi donc demanderait-on aux apprenants d'acquérir une compétence métalinguistique, peut-être même une habitude de définir, alors que les locuteurs natifs s'en passent ? D'autant plus que là où les locuteurs natifs éprouvent des difficultés pour définir des lexies courantes faute de compétences métalinguistiques, les problèmes que rencontre un apprenant étranger se multiplient. Même si, dans son parcours scolaire en L1, il a appris à définir des unités de sa langue, cette aptitude n'est pas directement transposable en L2 (PAJOOESH 2014). S'ajoute à cela un réseau de vocabulaire souvent peu développé et faiblement interconnecté,

autrement dit des connaissances lexicales qui offrent peu de moyens pour les jeux de définition.

Au fil de mes réflexions, j'ai plusieurs fois évoqué les deux mécanismes identifiés par BIALYSTOK (1991), que l'on met en œuvre lors d'un acte de communication. Le travail de définition contribue à stimuler ces deux mécanismes, en ce qu'il aide à organiser localement une représentation du code linguistique à maîtriser. Le premier des deux mécanismes repose sur l'analyse de ses propres connaissances linguistiques (cf. *analysis of linguistic knowledge*, BIALYSTOK 1991, p. 116). Les connaissances linguistiques, y compris lexicales, forment la représentation du code à acquérir. Les analyses et réanalyses de son savoir permettent à l'apprenant de modifier les représentations de la langue, en fonction de nouvelles informations qu'il intègre. Le second mécanisme décrit par BIALYSTOK (1991), qu'elle désigne sous le nom de *contrôle de production langagière*, fonctionne d'une part grâce à une représentation adéquate du système linguistique de L2, et de l'autre, par application des stratégies d'attention, et de focalisation sur les informations pertinentes pour les besoins communicatifs du moment.

BIALYSTOK (1991) insiste sur deux caractéristiques de ces processus. Premièrement, la capacité de mettre en route ces deux mécanismes constitue en soi une compétence, un savoir faire qui se développe progressivement et qui gagne à être soutenu par des entraînements réguliers, avec l'âge et les outils que les apprenants acquièrent dans le cours de leur formation. Deuxièmement, les différentes tâches langagières impliquent ces deux mécanismes à des degrés variables. Ainsi, des échanges oraux informels les engagent peu, contrairement à des activités métalinguistiques. En effet, une tâche métalinguistique telle que la définition est orientée vers l'unité lexicale, *ipse eo* vers la langue elle-même et elle ne peut être réalisée que de manière consciente.

La définition (DÉFINITION 2) d'un lexème, par exemple de TROUSSE I, RADIATEUR présentée dans SIKORA (2016a) ou de PLACARD I évoquée dans la sous-section suivante, est construite inévitablement à l'aide d'autres unités lexicales, notamment des termes génériques et de quasi-synonymes. Il est également important de mobiliser des dénominations des actants sémantiques qui doivent être spécifiés dans la paraphrase définitoire. Leur choix s'appuie donc sur une analyse des relations paradigmatiques fortes, structurantes pour le vocabulaire. On y re-

trouve les deux procédures décrits par BIALYSTOK (1991), dont le bon déroulement nécessite les stratégies directes d'apprentissage (cf. *supra*).

#### 7.4.2 Paraphrases de sens dans un cours de langue

Un modèle comme celui de systèmes lexicaux (et de la *Théorie Sens-Texte* en général) offre parfois des outils descriptifs bien trop puissants pour être fidèlement appliqués en classe. Que ce soit en L1 ou en L2, les étudiants sont peu familiers avec les représentations formelles : même une forme propositionnelle avec des variables X, Y, Z pose des problèmes de lisibilité. Or, à des niveaux peu avancés, en A2 par exemple, il est plus que problématique, compte tenu de ressources limitées des apprenants, d'expliquer des formules symboliques abstraites.

Si l'on appliquait les règles fixées pour la définition lexicographique dans MEL'ČUK et POLGUÈRE (2016) et MEL'ČUK et POLGUÈRE (2018), il ne serait pas envisageable pour un apprenant de construire une paraphrase définitoire avant de devenir un linguiste chevronné.

L'objectif d'un apprenant n'est pas cependant de créer une ressource dictionnaire qui modélise les structures sémantiques de la langue conformément aux postulats d'un cadre théorique particulier. En définissant des unités lexicales dans un cours de L2, il s'agit de réaliser des tâches plus ponctuelles : réfléchir sur les connaissances lexicales déjà acquises et les relier avec les nouvelles unités à intégrer.

Les avantages que présentent les activités de définition (DÉFINITION 1) pour le développement des connaissances lexicales et pour un retour réflexif sur son savoir justifient à mon sens un certain nombre de concessions sur les aspects formels des paraphrases (DÉFINITIONS 2). Selon le niveau de compétences, il en faudra aussi en ce qui concerne les formes linguistiques employées.

Outre la forme propositionnelle difficile à saisir, le recours aux pronoms relatifs introduisant les composantes périphériques n'est pas à envisager avant des niveaux de compétences relativement avancés. Néanmoins, il est tout à fait possible pour un apprenant A2, de construire une définition structurée autour d'une composante centrale exprimant le genre prochain avec des différences spécifiques dans les composantes périphériques. Il est certes nécessaire de proposer des exercices de mise en route, de manière à mobiliser et à réunir le vocabulaire à utiliser, mais c'est

une démarche courante à ce niveau d'apprentissage, quelle que soit la tâche. C'est ainsi qu'avaient procédé mes étudiants de français L2. Les définitions qu'ils ont produites de CHAISE I, RADIATEUR et TROUSSE I, discutées dans SIKORA (2016a), sont reprises ci-dessous :

24. Une chaise, c'est un meuble, plutôt petit, en bois, en métal ou en plastique, pour s'asseoir.
25. Un radiateur, c'est un appareil en métal, installé sur un mur, pour chauffer la pièce.
26. Une trousse, c'est un petit sac pour transporter des stylos.

Bien que moins contrainte, la forme de ces énoncés n'en est pas moins rigoureuse. Elle permet de tisser des liens forts d'hyponymes (CHAISE I, RADIATEUR) à hyperonymes (respectivement MEUBLE I.1a et APPAREIL) et de quasi-synonymie entre SAC 1a et TROUSSE.

Le travail de définition demande un accompagnement de la part de l'enseignant, dans la mesure où il s'agit de faire construire des énoncés dont la forme est contrôlée. Une séquence pédagogique comme celle qui est discutée dans SIKORA (2016a) doit non seulement mobiliser le vocabulaire nécessaire, mais également amener les étudiants à prendre en compte toutes les composantes de la définition indispensables pour positionner le lexème défini dans le réseau. Dans les paraphrases (24) à (26), il est important par exemple de faire apparaître S'ASSEOIR, CHAUFFER (*chauffer la pièce*) et TRANSPORTER ou bien PORTER<sup>18</sup>. La raison en est double, à la fois sémantique et syntaxique.

Dans la sous-section suivante, je reviendrai sur la question des actants sémantiques. En effet, à un niveau A2 (et peut-être en B1 aussi), il est préférable de faire l'économie de la forme propositionnelle, *ipse eo* d'une formule qui explicite leur configuration sous forme de variables. Cependant, les actants sémantiques ont un rôle important dans l'organisation du lexique et il est utile de signaler leur présence, sans forcément recourir à des termes techniques.

Les lexèmes CHAISE I, RADIATEUR, TROUSSE sont – conformément à la *LEC* – des quasi-prédicats : ils dénotent des entités qui se voient associer des actants sémantiques. Dans ce cas précis, il s'agit d'artéfacts. Comme il a été dit dans le

---

18. Dans les définitions textuelles proposées dans le chapitre 5, ces pivots sémantiques apparaîtraient en bleu.



chapitre 3, en tant que produit fabriqué, un artéfact a prototypiquement au moins deux actants : un utilisateur et une finalité. Autrement dit, un artéfact est fabriqué pour être utilisé par un X pour Y.

L'actant X de CHAISE I, RADIATEUR, TROUSSE n'a pas de dénomination spécifique dans le lexique français, mais les lexèmes S'ASSEOIR, CHAUFFER et TRANSPORTER (et PORTER) expriment de fait leur second actant Y : ce à quoi sert notre artéfact.

Cependant, les liens entre des noms d'artéfacts et les verbes qui dénotent leurs fonctionnalités sont également de nature syntagmatique, dans des collocations qui permettent de dire ce qu'en fait l'actant X (TRANSPORTER et S'ASSEOIR) ou d'expliquer son fonctionnement (CHAUFFER)<sup>19</sup>. Cela signifie que l'apprenant a de fortes chances de les rencontrer en cooccurrences, comme celles des exemples ci-dessous prélevés sur internet :

27. Il est plus facile de transporter ses feutres et ses crayons de couleur ensemble, dans une trousse.
28. Je quitte la fenêtre, je m'assieds sur une chaise.
29. Ce radiateur chauffe donc l'air, et notre peau s'échauffe au contact de cet air.

Une troisième raison d'accompagner les apprenants dans le travail de définition est liée directement à la polysémie. Pour certaines lexies, il est intéressant de construire des définitions, même simples, de manière à mettre en avant les composantes sur lesquelles se développent des extensions polysémiques. CHAISE I a un copolysème relevant du vocabulaire spécifique du bâtiment : il peut s'avérer utile, mais la probabilité de l'employer en dehors de ce secteur professionnel est faible. Il en est autrement avec PLACARD IV, discuté ci-dessus.

Le sens de base PLACARD I fait partie du vocabulaire accessible à un apprenant A2 (même A1). Il est dès lors possible d'orienter le travail de définition de manière à faire ressortir les composantes qui se trouvent à la base de l'extension métaphorique et qui, à des étapes ultérieures d'apprentissage, permettront à l'apprenant de comprendre PLACARD IV. En A2, une telle définition pourrait prendre la forme

---

19. Formellement, ces deux cas de figure correspondent à des fonctions lexicales différentes, respectivement  $Real_1$  et  $Func_0$ .

de l'énoncé (30). Notons qu'une subordonnée temporelle est plus familière à un apprenant A2 qu'une relative.

30. Un placard, c'est un endroit, souvent dans un mur, pour ranger des objets quand on ne les utilise pas.

### 7.4.3 Redéfinition de liens paradigmatiques

En analysant les associations de «mots», MEARA (2009) les répartit en syntagmatiques et paradigmatiques. Ces dernières sont définies en des termes suivants :

Paradigmatic associations are ones in which the stimulus word and the response it evokes both belong to the same part of speech, nouns evoking nouns, verbs evoking verbs, and so on. In these cases, the two words share a large part of their meaning, and both stimulus and response can usually occur in the majority of contexts where the other appears. (MEARA 2009, p. 6)

Cette définition est interprétative, plutôt qu'explicative : lorsque deux «mots» associés par un locuteur appartiennent à la même partie du discours, ils ont des composantes sémantiques en commun, quelle que soit la configuration de ces composantes (identité partielle, opposition scalaire, antonymie, etc.). La démarche semble la suivante : on se tourne vers le sens pour justifier l'association. L'auteur souligne néanmoins lui-même le point faible d'une approche des relations paradigmatiques en termes de parties de discours. Conformément à cette définition, si un locuteur associe HOMME et CAILLOU, il faudrait qualifier ce rapprochement de paradigmatique, malgré l'absence de parenté sémantique, ne serait-ce que très générale ou lointaine<sup>20</sup>. La définition peut néanmoins être maintenue car, comme le dit MEARA (2009), des associations sans lien sémantique fort n'apparaissent jamais dans les expérimentations.

---

20. MEARA (2009) cite en exemple MAN – **snail** (conventions typographiques proposées par l'auteur). Admettons néanmoins qu'une telle association soit produite, peu importe si c'est par un lien affectif personnel, le souvenir d'un film ou simplement un esprit farceur. On pourrait tout de même y voir un lien paradigmatique, avec une composante sémantique commune : il s'agit d'«être vivant». Il semble préférable d'adopter une définition des relations paradigmatiques qui évite ce biais.

Si elle peut s'appliquer à l'interprétation des associations, une définition de liens paradigmatiques s'appuyant sur la partie de discours n'est pas satisfaisante. Non seulement parce que les contenus sémantiques y apparaissent comme une conséquence de l'appartenance de deux lexèmes à une même classe. L'enseignement de vocabulaire ne doit pas avoir pour objectif de reproduire simplement les associations que font les locuteurs natifs. Son rôle dans l'architecture générale d'un cursus de L2 est d'aider l'apprenant à tisser des connexions valides, qu'il pourra exploiter dans le discours en langue étrangère. Cela passe par une mise en évidence et une prise de conscience des relations de sens, pour lesquelles des activités de définition présentent un intérêt primordial.

Construire et comparer les définitions d'unités lexicales, surtout à partir des niveaux intermédiaires, permet de comparer le contenu sémantique commun et les différences entre les quasi-synonymes, les composantes selon lesquelles s'opposent des antonymes, explorer les relations d'inclusion catégorielle entre des hyponymes et leur hyperonyme. Jusque là, il s'agit effectivement de relations qui relient des lexèmes appartenant à la même partie du discours. C'est également le cas des relations de copolysémie entre des acceptions d'un vocable polysémique.

Cependant, si l'on retient le sens comme critère définitoire des relations paradigmatiques, on est en mesure d'expliquer les liens entre des lexèmes qui tout en appartenant à des parties de discours différentes sont sémantiquement très proches. Reprenons le cas de SPORTIF adjectif et nom, discutés ci-dessus dans la sous-section 7.2. Les définitions qui en ont été proposées sont les suivantes (cf. les tableaux 7.1 et 7.2, pp. 218 et 219) :

SPORTIF<sub>Adj</sub> I : [X] 'relatif au sport I'  
 SPORTIF<sub>N</sub> : 'individu X qui pratique un ou plusieurs sports I'  
 SPORTIVE I : 'individu de sexe féminin qui pratique un ou plusieurs sports I'

Les trois paraphrases définitoires contiennent toutes, bien que dans des configurations différentes, le sens SPORT I : elles se définissent sur la base de ce lexème, en formant un petit réseau gravitant autour de ce nœud localement central. Dans la mesure où il s'agit de relations construites sur le sens, pour comprendre celui de

SPORTIF<sub>Adj</sub> I, de SPORTIF<sub>N</sub> et de SPORTIVE I, il faut recourir à une définition de SPORT I, qui est la source de la dérivation sémantique.

SPORT I : ‘activité physique pratiquée par X, qui demande un savoir-faire et un effort physique de la part de X et dans laquelle il faut respecter des règles.

La relation entre SPORT I et SPORTIF<sub>Adj</sub> I n’est pas la même que celle avec les deux lexies nominales SPORTIF<sub>N</sub> et SPORTIVE.

Dans le premier cas (SPORT I – SPORTIF I<sub>Adj</sub>), le sens est identique, *modulo* l’opérateur d’adjectivisation ‘relatif à (N)’. C’est donc ce que TESNIÈRE (1959) appelle une translation. En reprenant ce terme<sup>21</sup>, MEL’ČUK, CLAS et POLGUÈRE (1995) expliquent qu’il s’agit du même contenu sémantique exprimé sous un format nominal ou adjectival : les phrases (31) et (32) sont à considérer comme synonymes.

31. Consultez toujours un médecin avant de vous lancer dans un sport.

32. Consultez toujours un médecin avant de vous lancer dans une activité sportive .

Les lexèmes nominaux SPORTIF<sub>N</sub> et son quasi-synonyme plus riche SPORTIVE sont certes définis à partir de SPORT I, mais ils contiennent des composantes sémantiques propres. De fait, ce sont des dénominations de l’actant X de SPORT I. Ce phénomène, que la *LEC* qualifie de dérivation sémantique, est récurrent dans le lexique : une lexie (source de dérivation sémantique) réunit autour d’elle toute une «grappe» d’unités dont le sens est construit en incluant le sien et qui, par conséquent, sont ses dérivés sémantiques.

En explorant successivement les relations paradigmatiques définies à partir du sens, et non pas de la partie du discours, on peut tenter de mettre de l’ordre dans une famille de mots comme celle de la figure 6.1 (p. 183)<sup>22</sup>. Dans le cas de DIRIGER, c’est le verbe qui semble servir de base pour la dérivation sémantique. Dans un premier temps, il faut ainsi identifier ses différentes acceptions pour ensuite leur

---

21. MEL’ČUK, CLAS et POLGUÈRE (1995) formalisent cette relation en tant que fonction lexicale  $A_0$  : elle prend pour argument un nom ou un verbe pour retourner un adjectif.

22. Rappelons que si l’on peut se servir de *familles de mots* dans l’évaluation de connaissances lexicales, on pourrait difficilement l’admettre comme unité de base dans l’enseignement de vocabulaire notamment pour les raisons exposées dans le présent chapitre.

associer leurs translations et leurs dérivés sémantiques. Sans explorer la polysémie complète, assez riche par ailleurs, de ce verbe, il suffit de distinguer par exemple entre les acceptions illustrées dans les phrases (33) et (34) pour créer des liens valides avec les lexèmes nominaux DIRECTION en (35 et 36).

33. Les Amis du Moujahid les rejoignirent après quelques conciliabules et les **dirigèrent** (I) vers l'avenue Abd el-Krim où une patrouille cycliste fut débordée par elles. (Frantext)
34. Il fut également le premier conservateur du musée départemental qu'il organisa et **dirigea** III. (Frantext)
35. Chaque samedi, Harry Roselmack confie la **direction** (III.1) du Journal Inattendu à une personnalité emblématique, choisie pour son talent, son expérience ou ses idées. (FrWac)
36. Le soir, la **direction** (III.2) de l'hôtel met en marche pour quelques heures un groupe électrogène qui permet de les recharger et de suivre les informations à la télévision. (FrWac)

En effet, les deux lexèmes DIRECTION III.1 et DIRECTION III.2 font partie du réseau des relations paradigmatiques de DIRIGER (III) qui apparaît en (34). Le premier en est une translation nominale que l'on peut définir comme 'action de diriger III', alors que le second en nomme collectivement l'actant X : DIRECTION III.2, c'est l'ensemble d'individus X qui dirigent Y', par exemple un hôtel comme le dit l'exemple (36). Bien évidemment, les noms des X individuels DIRECTEUR et DIRECTRICE sont également connectés au réseau qui s'organise autour de DIRIGER III à la fois comme noms de son premier actant, de celui de sa translation nominale et pour chacun des individus de DIRECTION III.2.

Le travail de définition discuté dans la sous-section précédente est ainsi non seulement un moyen de retour réflexif sur ses propres connaissances. En impliquant la prise en compte de la polysémie, ne serait-ce que parce qu'en se concentrant sur une acception précise, on écarte (temporairement) les autres, il permet un véritable jeu de piste pour trouver la lexie qui constitue la source de dérivation sémantique, puis créer et consolider tout un sous-réseau lexical par des liens paradigmatiques valides, c'est-à-dire par de véritables relations de sens.

## 7.5 Statuts lexicaux des phrasèmes et phraséodidactique

Mes travaux dans le cadre du programme *Images culturelles dans l'apprentissage des langues : enjeux didactiques et linguistiques* (ICal) se sont organisés à partir de l'idée que les contenus figuratifs véhiculés par ce que l'on appelle souvent de manière peu précise *expressions idiomatiques*, doivent être systématisés et modélisés pour une exploitation pédagogique efficace. Autrement dit, avant de proposer des activités de classe autour de ces «groupements phraséologiques» tellement importants pour «l'intelligence d'une langue étrangère» (BALLY 1909, p. 73), il me semble essentiel d'identifier leur nature dans la mesure où elle n'est pas, selon l'hypothèse de travail, indifférente pour la façon dont on les apprend. Dans cette section, j'exposerai des arguments en faveur d'une approche linguistiquement fondée de l'enseignement des unités phraséologiques (UP). Il m'est impossible d'aborder tous les types d'UP, d'autant plus que de nombreux travaux typologiques actuellement en cours montrent leur caractère fuyant et, par conséquent, la difficulté à proposer un classement pertinent. Je me limiterai ainsi aux locutions et aux collocations dans l'apprentissage d'une L2.

### 7.5.1 Phraséodidactique et apprentissage des unités phraséologiques

Malgré les observations de BALLY (1909) sur le rôle important des «groupements phraséologiques» dans la pratique d'une langue étrangère, la phraséodidactique est un courant de recherches relativement récent. C'est seulement depuis les années 80 du XX<sup>e</sup> siècle, avec les travaux de linguistes allemands, et notamment ceux de GRÉCIANO (1984)<sup>23</sup>, que l'idée d'un module didactique spécifique, visant l'apprentissage des unités phraséologiques a inspiré quantité d'études. Elles adoptent comme point de départ l'hypothèse selon laquelle, en L2, l'apprentissage des UP nécessite un enseignement approprié. Autrement dit, on admet qu'il existe au sein du lexique d'une langue, des unités polylexicales dont le traitement cognitif et, par conséquent, la démarche pédagogique qui l'accompagne, ne sont pas les mêmes que

---

23. Voir aussi GRÉCIANO (1994).

ceux qu'on doit employer pour le vocabulaire lexémique.

### **Apprentissage des unités phraséologiques en L2**

De nombreuses études expérimentales ont été réalisées pour comprendre comment les locuteurs natifs d'une part et les apprenants L2 de l'autre traitent les UP du point de vue cognitif (ABEL 2003 ; BORTFELD 2012 ; SIYANOVA-CHANTURIA, CONCKLIN et SCHMITT 2011 ; EDMONDS 2013). L'étude présentée dans SIKORA (2018a) est consacrée aux connaissances lexicales et métalexicales des locuteurs natifs telles qu'elles apparaissent à l'issue d'un test soumis à 64 étudiants. Dans notre étude avec A. Tsedryk (SIKORA et TSEDRYK 2019), nous avons également appliqué ces méthodes quantitatives pour vérifier la connaissance d'une sélection de treize locutions françaises auprès d'un groupe d'apprenants étrangers hétéroglottes à l'Université Mount Saint Vincent au Canada<sup>24</sup>.

Si ces études expérimentales, qui évaluent les résultats obtenus selon des méthodes statistiques, permettent de dégager des tendances générales intéressantes, il existe plusieurs raisons de les traiter avec beaucoup de prudence. Premièrement, parce que tout en portant sur une même question de recherche, les tests réalisés ne sont pas nécessairement identiques et suivent des protocoles différents. Deuxièmement, comme le dira tout mathématicien, les études statistiques n'ont de sens que si elles sont menées sur des éléments identiques. Il est possible, comme le remarque BOGAARDS (1994), d'évaluer les pourcentages respectifs de billes noires et blanches dans un bocal, lorsque seule la couleur les différencie. Il est en revanche douteux de considérer comme identiques, malgré leur pays de résidence différents, des classes d'apprenants en Grèce, en Grande Bretagne, en France ou au Canada. De plus, dans une classe, les élèves qui ont suivi le même parcours de formation, présentent (fort heureusement !) des différences individuelles. Il n'est donc pas étonnant que des études expérimentales, par ailleurs rigoureuses, aboutissent à des résultats contradictoires : en ce qui concerne le vocabulaire locutionnel, ARNAUD et SAVIGNON (1997) indiquent que les apprenants avancés peuvent être aussi performants que les locuteurs natifs, alors que MCGAVIGAN (2009) insiste sur l'impossibilité chez un étudiant de L2 de jamais atteindre une compétence phraséologique en L2

---

24. Je présenterai et discuterai rapidement les résultats de cette étude dans la sous-section 7.5.2 ci-dessous.

comparable à celle qu'il possède dans sa L1.

Selon SUŁKOWSKA (2018), les compétences phraséologiques se développent tout au long des apprentissages. L'intégration des UP dans les productions d'apprenants semble présenter de nombreux avantages, notamment en leur conférant un caractère naturel, proche des énoncés de locuteurs natifs. Il n'est pas inutile de rappeler aussi que la maîtrise des UP, qui sont toujours des séquences polylexicales (qualifiées également d'éléments lexicaux préfabriqués, cf. LEWIS 1997), améliore les compétences productives (STENGERS et al. 2011), tout particulièrement en ce qui concerne la fluence<sup>25</sup>.

### Unités phraséologiques à enseigner

L'idée selon laquelle les UP doivent trouver leur place dans l'enseignement de vocabulaire et que, de par leurs spécificités, elles nécessitent une démarche pédagogique appropriée est aujourd'hui relativement consensuelle. La question n'est plus de savoir s'il faut les enseigner, mais plutôt de trouver la meilleure façon de le faire. On ne peut y répondre cependant sans une identification précise des UP et de leur nature exacte. Or, il s'avère que selon la perspective que l'on adopte, ce que l'on entend par unité phraséologique diffère sensiblement. Un tour d'horizon de la littérature récente conduit à dégager deux approches majeures.

**Approches distributionnelles.** Elles identifient comme UP les cas de cooccurrence des éléments lexicaux. Il ne s'agit pas nécessairement de données quantitatives en provenance de corpus, mais de l'idée qu'il existe des séquences préfabriquées (cf. séquences formulaires ou préfabriquées chez WRAY 2002), qui sont traitées par les apprenants de manière holistique : elles sont mémorisées et réutilisées comme un tout (LEWIS 1993 ; LEWIS 1997 ; WRAY 2002). Le développement de corpus a fourni par la suite des outils pour dégager des *moules phraséologiques* (cf. *lexical patterning*), qui se manifestent par la «tendance de deux ou plus de mots à former des cooccurrences dans le discours»(SCHMITT 2000, p. 76)<sup>26</sup>. Cette tendance doit néanmoins être confirmée par l'analyse du degré de figement de ces UP. Ce mode de re-

---

25. Pour les références, on pourra se référer à la sous-section 7.1.2 du présent chapitre, p. 210.

26. Cf. SCHMITT (2000, p. 76) : «the tendency of two or more words to co-occur in discourse».



pérage est nécessairement tourné vers l'étude des fréquences, puisqu'on ne peut parler de tendance à la cooccurrence que si elle est confirmée par un nombre d'attestations significatif. Identifiées de cette façon, les séquences formulaires sont employées pour tester les différentes compétences de l'apprenant et le traitement cognitif qu'il en développe, souvent sans égard à leur statut lexical et les propriétés qui les caractérisent. Or, on peut penser que selon qu'une UP est compositionnelle ou non, son apprentissage se déroule de manière différente.

**Approches lexicalistes (traditionnelles)** qui ont comme caractéristique commune de prendre en compte des propriétés linguistiques (sémantiques, syntaxiques, pragmatiques) des UP, en s'efforçant d'en proposer des typologies<sup>27</sup>. Ce sont justement des approches lexicalistes qui ont donné naissance à la phraséodidactique, car elles reposent sur l'idée que la démarche pédagogique doit se construire autour des propriétés des objets enseignés. Ce n'est pas un hasard si, en construisant des parcours phraséodidactiques, GONZÁLEZ REY (2007) et GONZÁLEZ REY (2010) commence par en élaborer un classement sur lequel s'appuient les activités qu'elle propose.

Mes travaux consacrés aux locutions s'inscrivent clairement dans la seconde approche. Cet intérêt a une double motivation. Tout d'abord, phrasèmes non compositionnels considérés comme prototypes de tous les phraséologismes par GLÄSER (1988), les locutions sont des objets linguistiques complexes et de ce fait, particulièrement intéressants à étudier. Leurs propriétés sémantiques, syntaxiques et fonctionnelles rendent souvent leur maniement difficile pour les apprenants de L2. La seconde raison de s'y intéresser est donc didactique : comment intégrer les locutions dans un enseignement lexical structuré ?

## 7.5.2 Locutions en apprentissage de L2

Si les locutions ont tout pour plaire aux linguistes, et encore plus pour créer des problèmes aux apprenants, leur traitement didactique dans les ressources disponibles est étonnamment modeste, voire inexistant. Des études de manuels menées récem-

---

<sup>27</sup>. Pour une revue de différents classements des UP, voir par exemple GRANGER et PAQUOT (2008).

ment par BERTHEMET (2017) et TSEDRYK (2018) sont unanimes. La première repère à peine 10 locutions dans *Version originale 1* (manuel et cahier d'activités pour débutants conçus dans une perspective actionnelle). Après un passage en revue de quatre livres récents (donc s'inscrivant dans des approches communicatives et actionnelles) pour apprentissage de FLE pour le niveau B1 et B2 (soit un total de 933 pages), TSEDRYK (2018) a trouvé 27 locutions avec 16 activités (sur 1200 exercices explorés).

### **Constats de difficultés**

Les difficultés qu'un phraséodidacticien doit prendre en compte sont nombreuses. Une étude que j'ai menée auprès d'un groupe d'étudiants locuteurs natifs de français se destinant aux métiers d'enseignement (SIKORA 2018a) montre par ailleurs que face à une classe d'apprenants, que ce soit de L1 ou de L2, ces futurs professeurs seraient mal équipés pour traiter le vocabulaire locutionnel. Ils le connaissent peu : les meilleurs scores signalaient comme connues 10 locutions sur les 13 proposées pour l'analyse, la moyenne se situant à 5 sur 13. C'est PRINCE CHARMANT, NOYER LE POISSON, TOURNER AUTOUR DU POT et JOUER AVEC LE FEU qui sont considérés comme les mieux connues, si l'on s'en remet aux déclarations des participants eux-mêmes. Ce n'est pas pour autant que les paraphrases qu'ils en proposent sont exactes et précises : par exemple TOURNER AUTOUR DU POT est défini comme 'ne pas dire la vérité', VOIE DE GARAGE comme 'être dans une situation qui semble compliquée, insoluble', CHEVALIER SERVANT par 'aider, rendre service'. Si ces paraphrases laissent apparaître des connaissances plutôt fragiles du vocabulaire locutionnel, elles conduisent également à l'hypothèse selon laquelle les compétences métalinguistiques, y compris définitionnelles, devraient être systématiquement travaillées tout particulièrement par de futurs enseignants et leurs formateurs.

Les apprenants sont exposés à de nombreux problèmes liés aux propriétés des locutions. Pour une discussion plus développée, on pourra se référer à SIKORA (2018a). Un rappel rapide permettra néanmoins de mieux comprendre les enjeux phraséodidactiques.

Dans la mesure où les locutions sont des syntagmes, leur forme signifiante est,

dans la plupart des cas, plus longue que celle d'un lexème en ce qui concerne le nombre de syllabes. Elle est plus difficile à mémoriser, à plus forte raison quand il faut composer avec une flexibilité formelle variable (on peut en effet aussi bien MANGER que BOUFFER À TOUS LES RATELIERS, etc.), alors qu'un blocage paradigmatique complet est de rigueur dans d'autres cas (seul CASSER LA CROÛTE est possible, sans possibilité de substitution par BRISER).

La non-compositionnalité du sens, souvent abstrait ou vague, présente une autre difficulté à prendre en compte. Une réflexion sur les propriétés linguistiques des locutions en tant que sources de difficultés pour l'apprenant est proposée dans SIKORA (2018a).

### **Stratégies d'apprentissage pour le vocabulaire locutionnel**

Dans notre recherche menée avec A. Tsedryk parallèlement à l'Université du Littoral Côte d'Opale (SIKORA 2018a discuté ci-dessus) et à l'Université Mount Saint Vincent au Canada (SIKORA et TSEDRYK 2019), nous avons voulu observer les connaissances réelles d'un échantillon de locutions. Certaines d'entre elles étaient sélectionnées en raison de leur fréquence relativement élevée, d'autres, plutôt rares, ont été retenues pour vérifier les stratégies mises en route par les étudiants face à une expression inconnue. Nous avons pu montrer que ces locutions sont peu, voire pas du tout connues, à l'exception de PRINCE CHARMANT. Une autre question de recherche était celle de savoir dans quelle mesure, face à une locution inconnue, les apprenants appliquent des stratégies susceptibles de les amener vers le sens de ces expressions. Nos résultats indiquent trois tendances à prendre en compte dans les enseignements phraséodidactiques :

- De manière générale, le vocabulaire locutionnel est peu familier aux apprenants de L2, sauf quand il s'agit de locutions relativement fréquentes telles que PRINCE CHARMANT et JOUER AVEC LE FEU. Cependant, ce paramètre de fréquence est à traiter avec beaucoup de prudence, car les locutions ne sont justement pas fréquentes en corpus (cf. COLSON 2008, ainsi que SIKORA et TSEDRYK 2019)<sup>28</sup>. De plus, comme le remarquent à juste titre GONZÁ-

---

28. On peut citer à titre d'exemple la fréquence d'emplois de PRINCE CHARMANT dans le corpus français du Web FrWac. Elle est de  $7.5 \times 10^{-10}$ .

LEZ FERNÁNDEZ et SCHMITT (2015), la fréquence dans un corpus n'est pas représentative du véritable taux d'exposition de l'apprenant à tel ou tel élément lexical, une locution pour ce qui concerne notre propos.

- ❑ Les apprenants restent relativement désarmés face à des locutions inconnues, en appliquant peu de stratégies directes, notamment celles compensatoires, qui impliquent entre autres le devinement.
- ❑ Pour ceux des apprenants qui se lancent dans les hypothèses sur le sens des locutions inconnues, l'influence des langues déjà maîtrisées est manifeste : par exemple, pour les apprenants anglophones (sans que l'anglais soit systématiquement leur L1), la locution PUT ALL ONE'S EGGS IN ONE BASKET a pesé sur l'interprétation de AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME SABOT.

Un constat de difficultés ou d'erreurs implique des conclusions sur le plan didactique et une démarche à adopter. Dans ses observations quelque peu fatalistes, MCGAVIGAN (2009) estime qu'un seuil de connaissances lexicales comprenant 3000 mots est nécessaire pour commencer à étudier les locutions. Cette thèse est reprise dans MILTON (2009, p. 155) sous forme de *Rule of thumb*.

### **Intégration des locutions dans l'enseignement de vocabulaire.**

Sans nier les difficultés, je propose dans SIKORA (2018c) une démarche qui au contraire permet d'introduire le vocabulaire locutionnel dès le niveau A1. Conformément au modèle lexical de référence, les locutions sont bien des unités lexicales (lexies), associations d'un signifiant, d'un signifié et de caractéristiques grammaticales et combinatoires. Elles constituent des nœuds de réseaux de vocabulaire au même titre que les lexèmes. La figure 7.2 ci-dessous (246) montre le sous-réseau de vocabulaire organisé autour du nœud locutionnel JARDIN PUBLIC.

C'est en prenant en compte à la fois les trois dimensions du signe linguistique, son statut dans le lexique et le rythme du développement de compétences en L2 proposé dans le CECRL que l'on est en mesure d'élaborer un enseignement lexical qui intègre progressivement de nouveaux lexèmes et de nouvelles locutions. La liste ci-dessous réunit une partie des 75 locutions accessibles avec des connaissances lexicales de niveau A1 et A2.

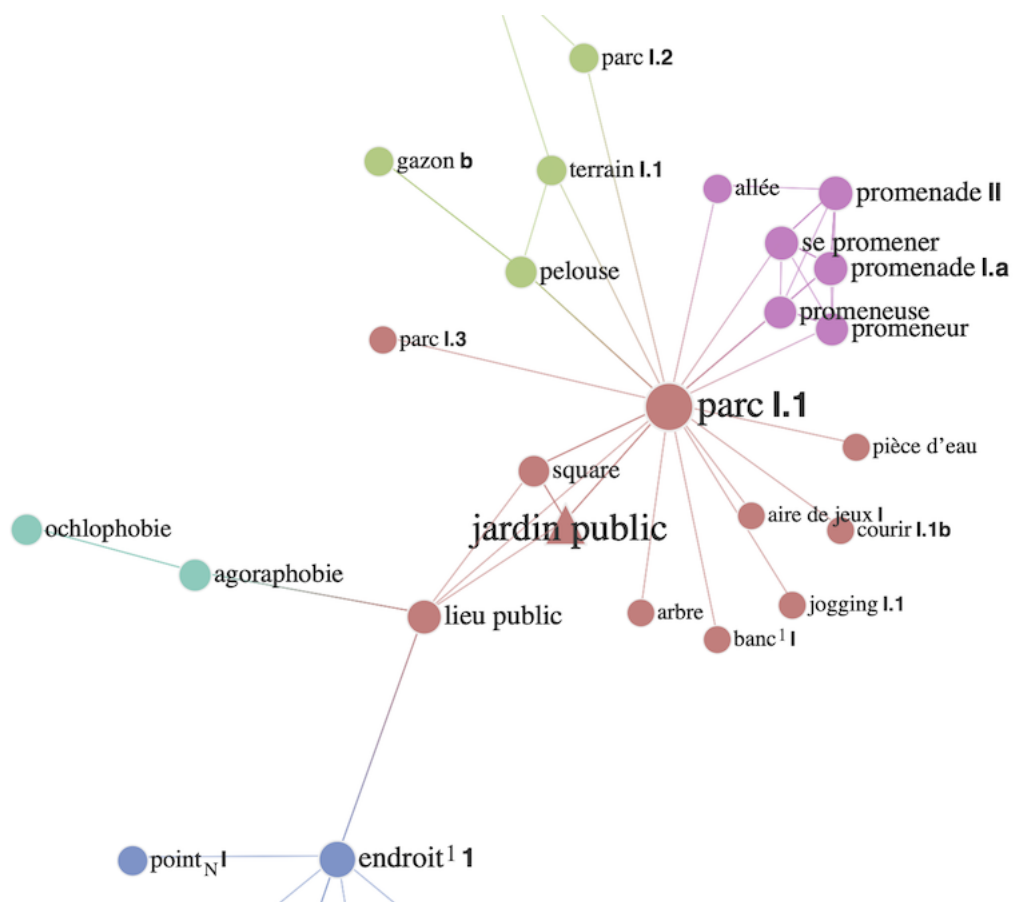


FIGURE 7.2: Locution JARDIN PUBLIC et son réseau lexical (extrait du *RL-fr*).

JARDIN PUBLIC	CHER ET TENDRE	HÔTESSE DE L'AIR
ARBRE DE NOËL I	CHÈRE ET TENDRE	PANIER PERCÉ
ARBRE DE NOËL II	CHEVALIER SERVANT	PETIT AMI
ARMOIRE À GLACE	COMMANDANT DE BORD	PETITE AMIE
BALLON ROND	COMMANDANTE DE BORD	POIDS LOURD
BONHOMME DE NEIGE	COUP DE FIL	ROUGE À LÈVES
BUREAU DE TABAC	EMPLOI DU TEMPS	VILLE LUMIÈRE
CHEMINS DE FER	HÔTEL DE VILLE	

Du point de vue syntaxique et fonctionnel, ces locutions possèdent les caractéristiques définies pour les séquences à mémoriser en A2 : ce sont de «courtes

expressions toutes faites, de forme syntaxique élémentaire, qui permettent de parler de soi, des gens, de ce qu'ils font, de leurs biens» (CECRL, p. 87). Elles font partie du vocabulaire nominal, maîtrisé plus facilement que les verbes à ce stade de l'apprentissage, et s'emploient dans des fonctions syntaxiques propres à cette partie du discours, c'est-à-dire position de sujet et complément<sup>29</sup>. Elles ont un sens concret et appartiennent à des champs sémantiques correspondant aux domaines d'expérience dont les apprenants A1 et A2 doivent savoir parler. Le mini-réseau de la figure 7.2 fournit des ressources lexicales qu'il est possible d'exploiter dans toute une série d'activités de classe.

Introduire ce type de locutions parfaitement abordables à des niveaux de compétences peu avancés présente l'avantage de familiariser les étudiants avec le fait qu'il n'y a pas nécessairement de correspondance biunivoque entre un sens et un signifiant isolé, et qu'une unité de sens peut être associée à une forme polylexicale.

### Sens figuré métaphorique ?

Le réseau de la figure 7.2 ci-dessus (p. 246) contient des lexies qui permettent de construire une paraphrase définitoire de la locution JARDIN PUBLIC. Il s'agit, comme il a été proposé *supra* de définition «allégée» des contraintes formelles de la LEC, telle qu'elle peut être construite par un apprenant A2 du français. Il pourra ainsi proposer un énoncé comme celui qui suit :

JARDIN PUBLIC : 'terrain avec une grille autour, avec des arbres, des pelouses et une aire de jeux pour se promener et se reposer'.

Cette définition est bien sûr perfectible et surtout modulable en fonction de ce que les étudiants sont en mesure de produire. Elle montre aussi qu'une locution a un sens dénotatif, qui la positionne dans le réseau et qui permet de tisser des liens avec d'autres lexies<sup>30</sup>.

---

29. C'est un point important dans la mesure où, à cette étape de l'apprentissage, il est quelque peu problématique de maîtriser des locutions, par exemple nominales telles que FLEUR BLEUE ou MAIN DANS LA MAIN, qui s'emploient dans des fonctions adjectivales ou adverbiales.

30. Là encore il sera intéressant d'explorer, *via* un jeu de définitions, les nuances sémantiques qui différencient les quasi-synonymes JARDIN PUBLIC, PARC I.1 et SQUARE.

Or, ce fait est intéressant à souligner dans la mesure où il est courant dans la littérature, tant de langue française que anglaise, de parler de *sens figuré*<sup>31</sup> ou de *sens métaphorique* des locutions. Il est important de réfléchir sur ces choix terminologiques, qui innocents comme ils paraissent, ne sont point anodins ni pour la modélisation du lexique adoptée ici, ni pour la démarche didactique à adopter. En effet, la notion de *sens figuré* implique un sens propre ; évoquer un *sens métaphorique* conduit inévitablement à poser la question de la source de cette métaphore. Certes, l'hypothèse selon laquelle les signifiés locutionnels résultent souvent de la lexicalisation d'une métaphore est plausible, bien que discutable. Il n'est pas rare d'avoir à faire à une métonymie plutôt qu'à une métaphore (morte ?) : c'est le cas de CASSER SA PIPE par exemple. Pour y voir plus clair, il faut bien déterminer la perspective que l'on adopte.

Dans le système de la langue, quelle que soit son origine, souvent difficile à reconstituer dans un contexte d'enseignement de langue, une locution a bien un sens dénotatif en synchronie qui peut difficilement être considéré comme figuré. Ce sens, qui le positionne dans le réseau, peut être paraphrasé indépendamment de son étymologie. En effet, on peut expliquer à un apprenant (plutôt B1/B2) ce que signifie PEAU DE BANANE dans l'exemple (37). Le sens de cette locution n'étant pas compositionnel, on ne peut pas y accéder en combinant celui de ses éléments lexicaux.

37. Une petite **peau de banane** par-ci, un croc-en-jambe par-là, une méchanceté bénigne et un café offert pour sceller tout ça, vas y on est pote, la vie est belle. (Frantext)

À l'aide d'une définition comme celle qui suit, on pourra tisser des liens paradigmatiques avec d'autres lexies (cf. figure 7.3, p. 249) :

PEAU DE BANANE : 'action malveillante de l'individu X à l'égard de Y, destinée à mettre Y dans une situation difficile, comme s'il allait glisser sur une peau de banane'

Il se peut qu'avant d'élaborer une définition, un apprenant curieux se pose la question de savoir pourquoi ce sens est associé à PEAU DE BANANE, autrement dit

---

31. GIBBS (1994) emploie par exemple le terme de *figurative* dans les deux sens, à la fois 'figuratif, imagé' et 'figuré'.

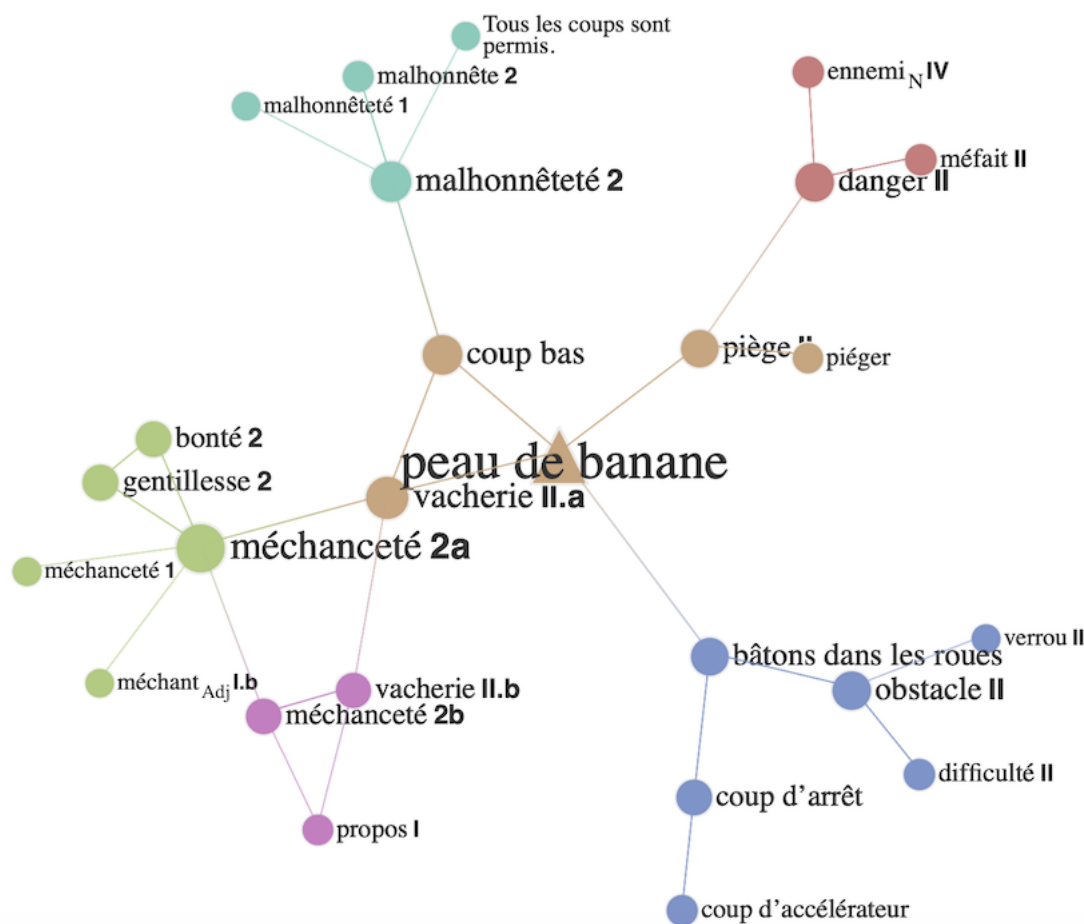


FIGURE 7.3: Locution PEAU DE BANANE et son réseau lexical(extrait du *RL-fr*).

qu'il cherche à en établir la motivation, en associant la structure lexico-syntaxique (*SLS*, cf. PAUSÉ 2017) de la locution à la collocation construite avec les lexèmes PEAU II ('enveloppe externe d'un fruit ou d'un légume') DE II BANANE et l'effet déstabilisant que produit l'objet qu'elle désigne quand on marche dessus.

Cette recherche de motivation est très importante face à des locutions inconnues. Une analyse de la *SLS* peut certes conduire à une hypothèse sémantique erronée : l'un des répondants au questionnaire présenté aux étudiants étrangers a associé à TEMPÊTE DANS UN VERRE D'EAU le sens de 'petit obstacle', car une perturbation dans un verre d'eau empêcherait X d'en boire le contenu. Les erreurs de ce type sont prévisibles, car – comme le remarque DOBROVOL'SKIJ (2016) –



le potentiel imagé d'une locution offre beaucoup plus d'options que celle qui a réellement été lexicalisée. En revanche, la stratégie de devinement mise en route est précieuse chez un locuteur (aussi bien natif qu'apprenant), car elle consiste à adopter une attitude active face aux données linguistiques, à la recherche du sens dénotatif.

La recherche de motivation ouvre des possibilités d'exploitations pédagogiques intéressantes à partir des niveaux intermédiaires. BOERS, DEMECHELEER et EYCKMANS (2004) et BOERS, EYCKMANS et STRENGERS (2007) proposent par exemple d'introduire l'étymologie des locutions enseignées. Malheureusement, celle-ci n'est pas toujours établie avec certitude. Il est dès lors possible d'adopter la démarche proposée par DETRY (2014), qui exploite justement le potentiel imagé des locutions. Elle propose en effet des activités dont l'objectif est de construire une motivation de la locution, sans chercher à établir sa véritable étymologie.

Notre recherche avec A. Tsedryk (SIKORA et TSEDRYK 2019) a montré une certaine influence des locutions connues en L1, où souvent il existe des équivalents à la *SLS* comparable (cf. PIIRAINEN 2008), ce qui offre la possibilité d'un travail linguistique à la fois comparé et interculturel. Il est d'autant plus intéressant que les ressemblances entre des locutions dans des langues différentes sont parfois trompeuses et cachent des nuances sémantiques importantes à maîtriser (cf. l'analyse contrastive de NOIR SUR BLANC en allemand, en français et en russe dans DOBROVOL'SKIJ 2016).

Intégrées dans un enseignement de vocabulaire raisonné et adossé à un modèle robuste, les locutions peuvent être introduites dès les niveaux débutants, à condition néanmoins d'être sélectionnées en fonction de leurs propriétés formelles, sémantiques et fonctionnelles compatibles avec les compétences des étudiants. Il ne saurait être question d'apprendre cette sélection par cœur sous forme de liste. Son rôle serait plutôt de servir de référentiel pour les locutions susceptibles de trouver leur place dans un réseau de vocabulaire peu fourni. Si les UP, dont les locutions, ont besoin d'un traitement phraséodidactique, il ne s'agit pas d'en imposer un enseignement isolé des unités lexémiques, auxquelles elles sont connectées (cf. la figure 7.2, p. 246).

Au-delà des bénéfiques quantitatifs, leur traitement pédagogique précoce permet de stimuler l'enrichissement lexical du point de vue qualitatif. Une première étape,

c'est la prise de conscience du fait qu'une unité de sens s'exprime dans un signifiant polylexical. Cette information est utile dans l'apprentissage d'une langue, puisque malgré leur fréquence faible en corpus (COLSON 2008), les locutions sont omniprésentes dans le discours. Il ne s'agit pas d'une contradiction : une fréquence peu élevée signifie que l'on rencontre peu d'occurrences d'une même locution dans le discours. L'exemple (38) enregistré dans une émission de radio montre en revanche que dans une séquence discursive très courte, on peut en avoir plusieurs différentes.

38. Le parti veut **se refaire la cerise**. Elle [= présidente du parti] n'a pourtant pas **la taille du costume**. (France Info, 31 décembre 2017, émission politique sur le Front National.)

### 7.5.3 Collocations dans l'enseignement de vocabulaire de L2

Les collocations sont incontestablement des unités phraséologiques et de ce fait, elles relèvent du champ d'intérêt et d'action de la phraséodidactique. Si l'on choisit de les classer parmi les expressions idiomatiques ou séquences formulaires, on considère qu'elles reçoivent un traitement cognitif holistique, c'est-à-dire que tout comme les locutions ou les pragmatèmes, les collocations sont mémorisées comme un tout.

Cependant, lorsqu'on aborde les collocations dans une perspective lexicaliste, qui accorde une attention particulière aux propriétés linguistiques des unités phraséologiques, un doute apparaît quant au traitement holistique des collocations.

En effet, lorsqu'une base nominale sélectionne un verbe support, la collocation ainsi formée se démarque par un déséquilibre sémantico-syntaxique, qui – selon l'hypothèse que j'ai formulée – pèse sur l'apprentissage. Il se peut qu'une fois bien mémorisées, les collocations soient restituées comme des touts. On verra néanmoins que leur mémorisation apparaît comme fragile et que dans les productions des apprenants, elles comportent de nombreuses erreurs (cf. BOLLY 2011). Il semble ainsi raisonnable d'admettre que l'apprentissage des collocations ne se déroule pas de la même façon que celui des locutions. Si tel est le cas, la phraséodidactique se doit d'en tenir compte.

La réflexion exposée dans cette section s'inscrit dans un travail en cours. En rappelant la définition, les propriétés linguistiques et le statut des collocations dans

le lexique, mon objectif est de mettre en avant le déséquilibre sémantico-syntaxique, principal responsable des difficultés que présentent les collocations formées avec des verbes supports.

### Définition et repérage des collocations

Selon MEL'ČUK (2013), une collocation est un phrasème compositionnel contraint sur le plan lexical. Un lexème, par exemple PLUIE I ou DÉCISION, est choisi librement dans le discours en fonction du sens que le locuteur souhaite communiquer. Le choix de celui qui se combinera avec lui, son *collocatif*, est contraint par le premier (c'est-à-dire la *base* de la collocation). Si le locuteur choisit d'employer le lexème PLUIE I, il sera amené à sélectionner ensuite le verbe support TOMBER I.2b ou un certain nombre d'intensificateurs parfois très spécifiques, par exemple BATTANT II, DILUVIEN, TORRENTIEL. En cas de DÉCISION, le seul verbe support disponible reste PRENDRE III.2.

Malgré cette définition relativement simple, et d'autres comme celle de SCHMITT (2000) rapportée dans la section précédente, il n'est pas rare de trouver dans la littérature des études où des collocations passent pour des locutions et inversement, En témoigne mon travail de sur *visite médicale*, UP que j'avais alors décrite comme une locution faible. Ce type de locutions est parfois difficile à cerner, notamment en raison du sens de leurs composantes lexicales préservé partiellement dans celui de l'ensemble. De même, dans l'étude de GONZÁLEZ FERNÁNDEZ et SCHMITT (2015), certaines parmi les collocations les plus fréquentes (par exemple HUMAN BEING, TRAFFIC JAM) soumises aux apprenants espagnols sont en réalité des locutions.

Parfois, il arrive qu'une locution soit enchassée dans une collocation, soit comme sa base, soit comme son collocatif. Dans SIKORA (2016c), j'examine et discute le cas de AUX ANGES, qui est une locution prépositionnelle à l'emploi adjectival, susceptible de sélectionner des verbes supports tels que METTRE, PARAÎTRE, SEMBLER, ÊTRE. De même, *avoir la main verte* n'est pas une locution verbale, mais bien une collocation construite sur la locution nominale MAIN VERTE, avec comme collocatif le verbe AVOIR, susceptible d'être remplacé par GARDER par exemple (cf. PAUSÉ 2019). Il se peut au contraire qu'une locution fonctionne comme collocatif

d'une base lexémique : c'est le cas de toute une série de locutions conjonctives à emploi adjectival et adverbial : COMME UN PINSON, COMME UNE BALEINE, COMME COCHONS. De même, la locution nominale CATS AND DOGS sert à exprimer l'intensification de RAIN en anglais.

### **Déséquilibre sémantico-syntaxique de certaines collocations**

Quelle que soit la nature de la base, lexémique ou locutionnelle, les collocations avec un verbe support présentent une autre particularité qui, à mon sens, doit être prise en compte en didactique de vocabulaire. Il s'agit d'un déséquilibre interne sémantico-syntaxique. Prenons le cas de *prendre une décision* ou *prendre une douche*. C'est le lexème-base de la collocation (DÉCISION et DOUCHE) qui porte le sens ; il peut donc à juste titre être considéré comme sémantiquement dominant. Mais du point de vue syntaxique, il fait partie du syntagme gouverné par son verbe support. Il se trouve donc en position de dépendant syntaxique par rapport à un gouverneur qui, s'il n'est pas toujours complètement vide de sens, apparaît comme fortement désémantisé. Autrement dit, le lexème syntaxiquement dominant est celui qui apporte le moins de sens. L'hypothèse selon laquelle ce déséquilibre interne des collocations a un impact sur la maîtrise de ce type de phrasèmes méritent encore une vérification minutieuse dans mes recherches futures.

Ce déséquilibre n'apparaît pas, lorsque le collocatif est un intensificateur, mais le rapport entre les composants lexicaux d'une telle collocation n'est pas celui d'égalité. La définition elle-même le précise, puisque l'une des lexies est choisie en fonction de l'autre. Par conséquent, elle apporte une information sémantique qui s'ajoute sur celle de la base, considérée comme première. On pourrait dès lors admettre un déséquilibre, ou du moins un poids inégal, sur le plan sémantique.

### **Collocations dans les productions des apprenants de L2**

La raison de qualifier les collocations d'expressions idiomatiques tient au fait que les collocatifs sont souvent spécifiques à une langue. Lorsque l'on compare *prendre une décision* et *make a decision*, il semble difficile d'expliquer le choix des collocatifs. Même s'ils sont contraints dans leur choix, les collocatifs tels que DILUVIEN ou HEAVY, intensificateurs respectivement de PLUIE et de RAIN, sont bien porteurs de

sens, mais restent difficilement prévisibles pour un locuteur étranger.

L'expérience du terrain conduit souvent à dire que ce sont justement les collocations en L2 qui trahissent le plus un locuteur non natif. Même s'il les maîtrise par ailleurs, il suffit d'un moment de fatigue pour *\*faire une décision*, plutôt que de la prendre. Les analyses menées sur des corpus de productions d'apprenants (HASSELGREN 1994; KÄLLKVIST 1995; KÄLLKVIST 1999; NESSELHAUF 2003; BOLLY 2011) confirment massivement les difficultés et les erreurs dans les collocations en L2 même chez des apprenants quasi-autonomes. L'étude de GONZÁLEZ FERNÁNDEZ et SCHMITT (2015) dresse un bilan un peu plus optimiste, même si cet optimisme doit être plus que modéré. Les auteurs ont vérifié les connaissances productives des 50 collocations les plus fréquentes de l'anglais auprès de 108 apprenants espagnols. En se servant d'une courte description d'une situation (par exemple d'une soirée dans un bar), les participants devaient compléter une phrase, dans laquelle il manquait un collocatif (..... *music*). 56,6 % des réponses, soit plus de la moitié, ont été correctes. Cependant, en les discutant, les auteurs indiquent que les résultats peuvent être moins bons que ce chiffre ne laisse penser. Premièrement, en raison de la méthode adoptée : contrairement à un corpus de production spontanées, un test explicitement orienté vers les collocations focalise l'attention des apprenants sur ce type de vocabulaire. Tel n'est pas forcément le cas dans les prises de parole courantes. Deuxièmement, les participants avaient derrière eux des parcours d'apprentissage allant de 1 à 30 ans. Il est un peu artificiel d'admettre alors une moyenne du temps d'apprentissage (qui se situe à 13,67). Il serait au contraire intéressant de rapprocher le nombre de réponses correctes à la durée des cursus individuels. Troisièmement enfin, même en admettant que les répondants apprenaient l'anglais depuis 13 ans et demi, peut-on considérer que la maîtrise de 56,6% des collocations les plus fréquentes représente un score satisfaisant ?

À l'issue des études constatant les difficultés rencontrées par les apprenants dans la pratique des collocations, les auteurs insistent souvent sur la nécessité d'un travail explicite et un accent qui doit être mis sur la mémorisation. BERTHEMET (2017) montre que ces phrasèmes sont nettement plus présents dans un manuel comme *Version originale 1* : 343 collocations y ont été repérées (face à, rappelons-le, dix locutions à peine).





**Apprentissage des locutions, apprentissage des collocations.** Les locutions ne posent pas les mêmes problèmes que les collocations et il semble raisonnable d'admettre que leur apprentissage ne se déroule pas de manière identique. Une locution telle que BREBIS GALEUSE dans l'exemple (39) doit être intégrée comme une unité formelle avec sa structure sémantique entière. Or, dans le cas d'une collocation telle que *pluie battante* dans (40), ce qu'il faut comprendre, c'est le lexème PLUIE I et la relation qui le relie avec BATTANT. Le caractère sémantiquement dominant de la base peut effacer le collocatif dans les productions, notamment au profit d'un intensificateur doudou el que GROS VI.1 (*grosse pluie*), non spécifique à cette lexie particulière, mais compatibles avec plusieurs bases différentes.

39. Aux yeux des enfants passés dans les classes supérieures alors qu'ils n'étaient pas en situation de l'assumer, un bon élève devient une **brebis galeuse**.
40. Lors du Grand Prix du Japon, disputé sur le circuit du Mont Fuji sous une **pluie battante**, Fernando compromet sérieusement ses chances de remporter un troisième titre mondial consécutif.

### **Peut-on exploiter le déséquilibre sémantico-syntaxique des collocations ?**

Une base de collocation, sémantiquement dominante dans le phrasème, est nécessairement inscrite dans un champ lexical. C'est en découvrant le vocabulaire météorologique et celui des activités quotidiennes que l'apprenant en vient à maîtriser PLUIE I et DOUCHE I. Dans un modèle relationnel du lexique d'une langue et de son vocabulaire, les liens de sens, notamment à l'intérieur d'un champ sémantique, servent à organiser le réseau. Il se peut que ce soit l'une des raisons des problèmes de maîtrise des collocatifs en L2.

L'observation des réseaux lexicaux met en évidence une particularité de certains collocatifs. Dans une organisation de type *petits mondes*, on l'a dit, la plupart des nœuds ont peu de liens entrants et sortants : deux à trois en moyenne. Parallèlement, dans ces graphes, un nombre peu élevé des nœuds se caractérisent par une connectivité très forte : ils sont sources et cibles de très nombreux liens lexicaux. Ces nœuds fortement connectés sont appelés *hubs* (dans le cadre du travail sur le *RL-fr*, j'avais proposé le nom de *carrefours*). L'analyse du graphe *RL-fr* montre que ce sont justement des collocatifs, tels que le verbe FAIRE II.1 par exemple.



On voit, dans la figure 7.6 (p. 258), qu'il est relié à plusieurs champs sémantiques sans vraiment y appartenir autrement que par le lien syntagmatique avec les bases des collocations qu'il peut former (par exemple, avec SPORT I, COUP DE MAÎTRE, EXERCICE I.1).

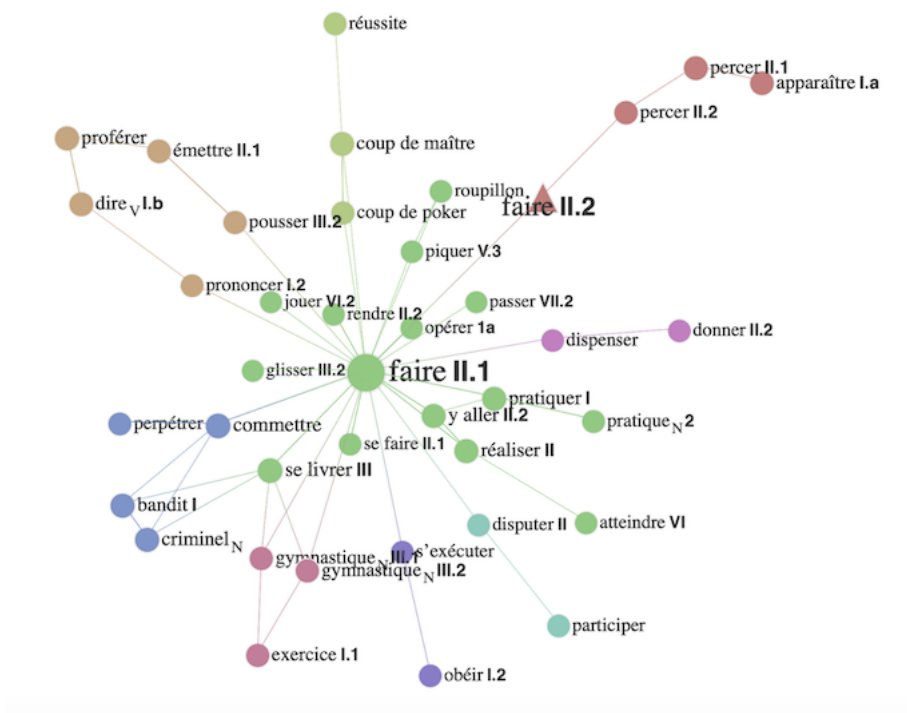


FIGURE 7.6: Connectivité forte de la lexie carrefour FAIRE II.1 (extrait du *RL-fr*).

Dans la pratique de l'apprentissage, on peut s'attendre dès lors que l'apprenant soit amené vers ces collocatifs systématiquement par des champs sémantiques différents. Il serait peut-être utile d'exploiter leur positionnement au carrefour de plusieurs sous-réseaux paradigmatiques pour faciliter leur assimilation dans le vocabulaire de l'apprenant ?

Contrairement aux travaux consacrés aux locutions (PAUSÉ et SIKORA 2016 ; SIKORA 2016c ; SIKORA 2018c ; SIKORA 2018a ; SIKORA et TSEDRYK 2019), les collocations et d'autres UP<sup>32</sup> offrent encore un vaste terrain à explorer dans mes

32. Un projet de colloque «Les phraséologismes pragmatiques. Préfabrication et lexiculture» co-organisé avec Gaétane Dostie dans le cadre du 88<sup>e</sup> Congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS) en mai 2021, suivi d'une publication est destiné à développer une réflexion

recherches en sémantique lexicale et en phraséodidactique. Si l'on peut toujours reprocher à une modélisation et aux classements sur lesquels elle repose leur caractère incomplet et réducteur, ils présentent néanmoins un avantage considérable. En effet, en m'intéressant à une classe de phrasèmes, j'ai été amenée à bien l'identifier par rapport aux autres. En d'autres termes, s'intéresser aux locutions implique de bien les distinguer des collocations et autres UP.

## 7.6 Bilan du chapitre 7

Ce chapitre était destiné à montrer comment une modélisation du lexique peut s'appliquer et répondre aux problèmes qui se posent dans l'enseignement du vocabulaire en L2. Mise en relation avec les tendances dégagées par les travaux expérimentaux d'une part, et les descripteurs du CECRL de l'autre, elle apporte des précisions indispensables et offre une notion claire de l'objet à enseigner, en articulant le lexique et la grammaire. Une démarche pédagogique qui accorde une place centrale au sens inclut une approche consciente de la polysémie, en insistant sur les liens structurants pour le vocabulaire d'apprenant. Un retour réflexif sur le sens par un travail de définition est une occasion, comme sans doute de nombreuses autres activités qui n'ont pas été abordées ici, de développer des compétences métalinguistiques indispensables pour apprendre de manière autonome. Enfin, en précisant les caractéristiques et le statut des unités phraséologiques, la modélisation en système lexical ouvre des pistes de réflexion en phraséodidactique.

Ce chapitre présente un travail en cours, qui porte notamment sur une didactisation possible des ressources proposées aux étudiants.

---

sur ce type de UP.



# Bilan et perspectives

Et Ignat courut dans la direction indiquée.  
— Il faut tout le temps regarder et marcher un peu : c'est  
comme ça qu'on trouve ; autrement, ça sert à quoi d'avancer  
sans savoir !

---

L. Tolstoï, *La Tempête de neige*

So please, expect the unexpected.

---

Insp. P. Rush, Police de Norfolk, 1 mars 2018

## Bilan de la synthèse

Avec le recul nécessaire dans un travail de synthèse, ce mémoire constitue un point d'articulation entre mes recherches déjà réalisées et celles qui suivront dans les années à venir. Dans l'Introduction (p. viii), quatre questions ont été formulées pour servir de fil conducteur aux réflexions développées dans ces pages.

Le parcours exposé dans ces sept chapitres est destiné à montrer la place centrale qu'occupe le sens lexical dans mes travaux. Il constitue incontestablement le pivot de mes intérêts scientifiques. Même si, face à la multitude de ses formes et de ses manifestations, il est difficile de le définir autrement que par recours à un terme aussi fuyant que celui de concept, il est clairement repérable dans les unités du lexique à travers leurs rapports syntagmatiques et leurs interférences avec les catégories grammaticales, tout particulièrement dans le domaine verbal.

En effet, malgré des investigations menées également à propos des noms, le lexique verbal reste au centre de mes intérêts. Depuis ma recherche doctorale, je l'ai d'abord abordé selon une approche sinon entièrement générative, du moins largement inspirée par ce courant, explorant des structures argumentales et les modèles de leur réalisation syntaxique, pour les mettre en rapport avec le sens des lexèmes. Une telle description sémantique, ciblant une représentation de l'organisation temporelle interne de la situation dénotée, se situe à un niveau relativement général. Cela est inévitable, lorsqu'il s'agit de constituer des classes verbales et expliquer les caractéristiques grammaticales et syntaxiques de leurs membres.

Le travail d'implémentation d'une ressource lexicale développée conformément à une autre conception de la langue et du lexique, avec des postulats théoriques et des exigences méthodologiques formulés du point de vue de la production du discours, plutôt que de son interprétation, a constitué une étape importante de ma formation intellectuelle à plus d'un égard. Deux aspects de ce travail, qui s'est avéré aller bien au-delà d'une rédaction d'entrées de dictionnaires, sont importants à souligner dans les conclusions de ce mémoire.

Premièrement, en travaillant d'une manière extensive sur les données, j'ai été amenée à aborder le caractère multidimensionnel du sens lexical. Sa modélisation exigeait à la fois de situer chaque acception dans une hiérarchie sémantique à travers une étiquette appropriée, tout en prenant en compte les relations paradigmatisques et syntagmatiques, ainsi que les structures régies. Malgré un classement des unités lexicales selon le type du sens qu'elles véhiculent, cette modélisation nécessite un traitement individuel de chaque lexie pour une analyse et une description fine de ses traits sémantiques.

Deuxièmement, l'opposition de principe affichée et assumée au sein de la *LEC* et de la lexicographie de systèmes lexicaux par rapport aux approches développées selon le paradigme génératif m'a incitée à explorer les raisons et les enjeux de ces deux perspectives. Il a été important d'identifier leurs points forts et leurs faiblesses dans les deux domaines de mes activités : la sémantique lexicale et l'enseignement de L2. C'est ainsi que la notion de relativisme méthodologique, que j'ai essayé d'illustrer dans les chapitres 4 et 5, a pu se cristalliser au-delà des intuitions.

## Perspectives

Il est courant, dans des projets déposés auprès de différents organismes financeurs, de détailler les recherches à réaliser, en anticipant dans un certain degré les résultats sous forme de livrables, selon un calendrier précis. En effet, il ne semble ni possible, ni efficace de réaliser un travail scientifique en dehors de tout cadre institutionnel, ce qui revient à en adopter les contraintes. Cependant, si le travail intellectuel se montre si captivant et si stimulant, c'est parce que tout programmé et organisé qu'il puisse (et doive!) être, il porte en lui une bonne part d'imprévu. Le donneur de conseils de la nouvelle de Tolstoï a raison : plutôt que de courir, comme Ignat, dans la direction indiquée, pour avancer vraiment, il vaut mieux «tout le temps regarder et marcher un peu».

En analysant mon parcours de recherche, je le considère comme fait d'étapes plutôt que de ruptures. Toute recherche est perfectible et il est parfois intéressant de reprendre une réflexion plus ancienne avec des outils et des perspectives nouvelles, d'autant plus si elle s'organise dans une continuité.

Dans les mois et années à venir, je continuerai à pratiquer ce que l'on pourrait appeler de la linguistique fondamentale, celle qui n'implique pas nécessairement d'enjeux applicatifs. Ce travail, qui s'accompagne de choix méthodologiques délibérés, est essentiel. La capacité d'analyser et de raisonner à partir de faits de langue constitue à mon avis une urgence dans l'enseignement et dans la formation à la recherche. Je souhaite notamment étayer mes recherches en sémantique lexicale par des analyses plus approfondies en syntaxe, indispensables pour un diagnostic sur le sens. C'est ainsi que j'ai pu circonscrire la construction polonaise *mieć + participe passé* dans SIKORA (2016e) en tant que cas de prédication seconde, plutôt que comme un temps grammatical émergent.

Une importante part de mes travaux récents s'inscrit dans le domaine de la phraséologie, avec un intérêt particulier porté aux locutions. Dans la mesure où il s'agit de structures polylexicales, leur traitement implique à la fois un examen sémantique et syntaxique. Au-delà de leur description linguistique, se pose la question de leur didactisation en enseignement de L2. Dans le cadre des mémoires de master de didactique des langues, je continue à encadrer les travaux des étudiants dans ce domaine.

Si les locutions sont, comme le dit GLÄSER (1988), des phraséologismes prototypiques, la question de leur identification et de leurs particularités au sein de cette vaste classe aux limites floues amène naturellement à s'intéresser à d'autres types d'unités polylexicales. Leurs statuts linguistiques sont d'ailleurs très divers, ce qui explique le recours à la notion de préfabrication dans le projet de colloque et de publication, que nous portons avec Gaétane Dostie. Plus souple que celle de phrasème, elle permet d'envisager les unités phraséologiques dans les interactions verbales en situations d'énonciation. Cette ouverture pragmatique vient étoffer mes travaux en phraséologie.

Le récent débat autour de l'introduction de la notion de prédicat dans les programmes de français L1, puis la disparition rapide de cette notion controversée dans une grammaire scolaire, ont mis en avant une application quelque peu dangereuse des notions linguistiques aux grammaires scolaires. Non pas que la linguistique représente en soi une menace pour les grammaires scolaires – c'est bien le contraire. Si son influence s'avère souvent délétère, c'est essentiellement parce que son application dans les programmes se fait de manière ponctuelle, sans une vue d'ensemble, sans conceptualisation robuste de la langue en tant qu'objet des enseignements grammaticaux.

Dans l'enseignement de L2, tout particulièrement quand il s'agit de celui qui vise l'acquisition du vocabulaire, le problème des terminologies divergentes est à envisager différemment, notamment dans des classes hétéroglottes. Il me tient à cœur néanmoins de réunir, dans un ensemble méthodologique cohérent, des transpositions pédagogiques du modèle lexical pour un apprentissage structuré de vocabulaire en langue seconde.

# Bibliographie

- ABEL, Beate (2003). « English idioms in the first language and second language lexicon: a dual representation approach ». In : *Second Language Research* 19.4, p. 329–358. ISSN : 0267-6583. JSTOR : 43103767.
- ABRAHAM, Werner (2013). « The Developmental of the Analytic Past in German and in Polish ». In : *Search of Universal Grammar: From Old Norse to Zoque*. Sous la dir. de T. LOHNDAL. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, p. 175–194.
- ADOLPHS, Svenja et Norbert SCHMITT (2003). « Lexical Coverage of Spoken Discourse ». In : *Applied Linguistics* 24.4, p. 425–438.
- AITCHISON, Jean (2003). *Words in the Mind - An Introduction to the Mental Lexicon*. Third. Oxford : Blackwell Publishing.
- AMEEL, Eef et al. (2005). « How bilinguals solve the naming problem ». In : *Journal of Memory and Language* 52, p. 309–329.
- ANDERSON, John M. (1971). *The Grammar of Case: Towards a Localistic Theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ANDERSON, Richard C. et Peter FREEBODY (1981). « Vocabulary Knowledge ». In : *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Sous la dir. de J. T. GUTHRIE. Newark : International Reading Association.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude (1995). « Morphologie et représentation événementielle: le cas des noms de sentiment et d'attitude ». In : *Langue Française* 105, p. 40–54.
- APRESJAN, Juri D. (1974). « Regular Polysemy ». In : *Linguistics* 142, p. 5–32.
- ARAD, Maya (1999). « What Counts as a Class? The Case of Psych Verbs ». In : *MIT Working Papers in Linguistics*. T. 35. Cambridge (MA) : MIT Press, p. 1–23.



- ARNAUD, Pierre J. et Sandra J. SAVIGNON (1997). « Rare words, complex lexical units and the advanced learner ». In : *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Sous la dir. de J. COADY et T. HUCKIN. Cambridge : Cambridge University Press, p. 157–173.
- ASHER, Nicholas et Pierre SABLAYROLLES (1995). « A Typology and Discourse Semantics for Motion Verbs and Spatial PPs in French ». In : *Journal of Semantics* 12.2, p. 163–209.
- ATHANASOPOULOS, Panos (2006). « Effects of the grammatical representation of number on cognition in bilinguals ». In : *Language and Cognition* 9.1, p. 89–96.
- (2007). « Interaction between grammatical categories and cognition in bilinguals - The role of proficiency, cultural immersion, and language of instruction ». In : *Language and Cognitive Processes* 22.5, p. 689–699.
- AUGUSTYN, Magdalena et Francis GROSSMAN (2014). « Entre hyperonymie et spécification : un drôle de sentiment ». In : *Les émotions dans le discours — Emotions in Discourse*. Sous la dir. de P. BLUMENTHAL, I. NOVAKOVA et D. SIEPMANN. Frankfurt am Main : Peter Lang, p. 123–134.
- BAKER, Mark (1988). *Incorporation: A theory of grammatical function changing*. Chicago : Chicago University Press.
- BALLY, Charles (1909). *Traité de stylistique française*. Georg.
- BARON, Irène et Michael HERSLUND (2005). « Langues endocentriques et langues exocentriques - Approche typologique du danois, du français et de l'anglais ». In : *Langue Française* 145, p. 35–53.
- BEAVERS, John (2008). « The Typology of Motion Expressions Revisited ». In : URL : <http://comp.ling.utexas.edu/%5C%003cjbbeavers/%20motion-typology-working> (visité le 12/10/2009).
- BELLETTI, Adriana et Luigi RIZZI (1988). « Psych-Verbs and  $\theta$ -Theory ». In : *Natural Language & Linguistic Theory* 6.3, p. 291–352. JSTOR : 4047649.
- BENSOUSSAN, Marsha et Batia LAUFER (1984). « Lexical guessing in context of EFL reading comprehension ». In : *Journal of Research in Reading* 7, p. 15–32.
- BERTHEMET, Elena (2017). « Manuels et apprentissage du français idiomatique ». In : *Didactique du lexique : réflexions théoriques, ressources et pratiques*. 85e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) (9 mai 2017). Montréal, Université McGill.

- BERTINETTO, Pier M. et Denis DELFITTO (2000). « Aspect and Actionality: Why they should be kept apart ». In : *Tense and Aspect in The Languages of Europe*. Sous la dir. d'Ö. DAHL. Berlin and New York : Mouton de Gruyter, p. 189–225.
- BIALY, Adam (2005). *Polish Psychological Verbs at the Lexicon-Syntax Interface in Cross-linguistic Perspective*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- BIALYSTOK, Ellen (1991). « Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency ». In : *Language Processing in Bilingual Children*. Sous la dir. d'E. BIALYSTOK. Cambridge : Cambridge University Press, p. 113–140.
- BLANCO ESCODA, Xavier et Salah MEJRI (2018). *Les Pragmatèmes*. Paris : Classiques Garnier.
- BLUMENTHAL, Peter (2009). « Les noms d'émotion: trois systèmes d'ordre ». In : *Le lexique des émotions*. Sous la dir. d'Iva NOVAKOVA et Agnès TUTIN. Grenoble : ELLUG, p. 41–64.
- BOAS, Franz (1911). *Handbook of American Indian Languages*. Washington DC : Government Printing Office.
- BOERS, Frank (2001). « Remembering figurative idioms by hypothesising about their origins ». In : *Prospect* 16.3, p. 35–43.
- BOERS, Frank, Murielle DEMECHELEER et June EYCKMANS (2004). « Etymological elaboration as a strategy for learning idioms ». In : *Vocabulary in a Second Language Selection, Acquisition and Testing*. Sous la dir. de P. BOGAARDS et B. LAUFER. Amsterdam : John Benjamins, p. 53–78.
- BOERS, Frank, June EYCKMANS et Hélène STRENGERS (2007). « Presenting figurative idioms with a touch of etymology - More than mere mnemonics? » In : *Language Teaching Research* 11.1, p. 43–62.
- BOGAARDS, P. et B. LAUFER, édés. (2004). *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam : Benjamins.
- BOGAARDS, Paul (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.
- BOGUSŁAWSKI, Andrzej (2004). *Aspekt i negacja*. Warszawa : Wydawnictwo Fakt.
- BOLLY, Catherine (2011). *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles : Peter Lang.
- BOPP, Franz (1839). *Die celtischen Sprachen in ihrem Verhältnisse zum Sanskrit, Zend, Griechischen, Litthauischen und Slawischen*. Berlin : F. Dümmler.

- BORTFELD, Heather (2012). « What native and non-native speakers' images for idioms tell us about figurative language? » In : *Advances in Psychology* 134, p. 275–295.
- BOWERMAN, Melissa (1989). « Learning a semantic system: what role do cognitive predispositions play? » In : *The teachability of language*. Sous la dir. de M. RICE et L. SCHIEFFENBACH. Baltimore : Paul Brookes, p. 133–169.
- BROWN, Roger (1958). *Words and Things*. Glencoe (IL) : The Free Press.
- CADIOT, Pierre (1994). « Représentations d'objets et sémantique lexicale: Qu'est-ce qu'une boîte ? » In : *Journal of French Language Studies* 4.1, p. 1–23.
- CADIOT, Pierre et Yves-Marie VISETTI (2001). *Pour une théorie des formes sémantiques. Motifs, profils, thèmes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, évaluer, enseigner* (2001). URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (visité le 24/06/2017).
- CAREY, Susan (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge (MA) : The MIT Press.
- (2009). *The Origin of Concepts*. Oxford : Oxford University Press.
- CARRUTHERS, Peter (1996). *Language, Thought, and Consciousness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- (2002). « The Cognitive Functions of Language ». In : *Behavioral and Brain Sciences* 25, p. 657–674.
- CHOI, Soonja et Melissa BOWERMAN (1991). « Learning to Express Motion Events in English and Korean ». In : *Cognition* 41, p. 83–121.
- CHOMSKY, Noam (1957). *Syntactic Structures*. The Hague : Mouton.
- (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge (MA) : MIT Press.
- (2005). *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*. Trad. par R. CREVIER et A. KIHM. Paris : Stock.
- (2012). *The Science of Language. Interviews with James McGilvray*. Cambridge (MA) : MIT Press.
- CISLARU, Georeta (2014). « Sémantique des noms et verbes d'affect: parcours chronologique et épistémique ». In : *Cahiers de Lexicologie* 105, p. 117–139.
- CLARK, James M. et Allan PAIVIO (1991). « Dual coding theory and education ». In : *Educational Psychology Review* 3, p. 233–262.

- COLSON, Jean-Pierre (2008). « Cross-Linguistic Phraseological Studies - An Overview ». In : *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Sous la dir. de S. GRANGER et F. MEUNIER. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. Chap. 12, p. 191–206.
- CROFT, William (2007). « A two-dimensional conceptual analysis of lexical aspect. » In : Communication à la 7e Conférence de l'Association de Linguistique Cognitive Slave (SCLA). (8 oct. 2007). University of Chicago.
- (2009). « Aspectual and Causal Structure in Verb Meaning ». In : *Routes to Language Development. In honor of Melissa Bowerman*. Sous la dir. de V. GATHERCOLE. Mahwah (N. J.) : Lawrence Erlbaum Associates, p. 139–166.
- (2012). *Verbs. Aspect and Causal Structure*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- CROFT, William et Alan CRUSE (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CRUSE, Alan (2000). *Meaning in Language - An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- CYR, Paul (1998). *Stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international.
- DAHL, Östen (1981). « On the Definition of the Telic-Atelic (Bounded-Nonbounded) Distinction ». In : *Tense and Aspect*. Sous la dir. de Philip TEDESCHI et Annie ZAENEN. New York : Academic Press.
- DALLER, Helmut, James MILTON et Jeanine TREFFERS-DALLER, édés. (2007). *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge and New York : Cambridge University Press.
- DAVIDSON, Donald (1975). « Thought and Talk ». In : *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford : Oxford University Press.
- DE MULDER, Walter et Anne VENDERHEYDEN (2008). « Grammaticalisation et évolution sémantique du verbe "aller" - Études de linguistique diachronique ». In : *Évolutions en français*. Sous la dir. de B. FAGARD et al. Bern and Berlin and Bruxelles : Peter Lang, p. 22–44.
- De SWART, Henriette (2012). « Verbal Aspect ». In : *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Sous la dir. de R. BINNICK. Oxford, New York : Oxford University Press. Chap. 26, p. 753–780.

- DELAITE, Candice et Alain POLGUÈRE (2013). « Sex-Based Nominal Pairs in the French Lexical Network : It's Not What You Think ». In : *Proceedings of the Sixth International Conference on Meaning-Text Theory (MTT'13)*. Sous la dir. de J. APRESJAN, B. IOMDIN et E. AGEEVA, p. 29–40.
- DENNET, Daniel C. (1978). *Brainstorms - Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Cambridge (MA) : MIT Press.
- DEPRAETERE, Ilse (1995). « On the Necessity of Distinguishing between (Un)Boundedness and (A)Telicity ». In : *Linguistics and Philosophy* 18, p. 1–19.
- DETRY, Florence (2014). « Image, image, quelle motivation renfermes-tu ? Iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE ». In : *Çédille Revista de Estudios Franceses* 10, p. 143–160. URL : <https://cedille.webs.u11.es/10/09detry.pdf> (visité le 23/06/2019).
- DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij (2016). « The notion of "inner form" and idiom semantics ». In : *Études et Travaux*, p. 21–36.
- DUBOIS, Jean et Françoise DUBOIS-CHARLIER (1997). *Les Verbes français*. Paris : Larousse-Bordas.
- DUCROT, Oswald (1999). « Sémantique linguistique et analyse de textes ». In : *Littérature* 115.3, p. 104–125. URL : [www.persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1999\\_num\\_115\\_3\\_1641%20Local%20Files](http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1999_num_115_3_1641%20Local%20Files) (visité le 14/06/2018).
- DUMMETT, Michael (1993). *Seas of Language*. Oxford : Oxford University Press.
- EDMONDS, Amanda (2013). « Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques: le cas des expressions conventionnelles ». In : *Langages* 1.189, p. 121–138.
- ELSTON-GÜTTLER, Kerrie E. et John N. WILLIAMS (2008). « First language polysemy affects second language meaning interpretation: evidence for activation of first language concepts during second language reading ». In : *Second Language Research* 24.2, p. 167–187.
- FALKUM, Ingrid L. et AGUSTIN (2017). « Systematic Polysemy ». Oxford. URL : [https://www.researchgate.net/publication/315458677\\_Polysemy](https://www.researchgate.net/publication/315458677_Polysemy) (visité le 08/01/2019).
- FILIP, Hana (1999). *Aspect, Eventuality Types and Nominal Reference*. New York : Routledge, Taylor and Francis Group (Garland).

- (2003). « Prefixes and Delimitation of Events ». In : *Journal of Slavic Linguistics* 11.1, p. 55–101.
- (2004). « On Accumulating and Having it All - Perfectivity, Prefixes and Bare Arguments ». In : *Perspectives on Aspect*. Sous la dir. de H. VERKUYL, H. de SWART et A. van HOUT. Dordrecht : Kluwer, Academic Publishers Group, p. 125–148.
- FILLMORE, Charles (1968). « The case for case ». In : *Universals in linguistic theory*. Sous la dir. d'E. BACH et R. HARMS. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- (1970). « The Grammar of Hitting and Breaking ». In : *Readings in English Transformational Grammar*. Sous la dir. de R. JACOBS et P. ROSENBAUM. Waltham (MA) : Ginn, p. 120–133.
- FODOR, Jerry (1975). *The Language of Thought*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- FODOR, Jerry A. (1998). *Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong*. 1<sup>re</sup> éd. Oxford Cognitive Science Series. Oxford University Press, USA.
- FRANÇOIS, Jacques (2010). « L'étude de la polysémie verbale entre dérivation et invariance ». In : *2 Congrès Mondial de Linguistique Française*. Sous la dir. d'ARRAY, p. 004. DOI : 10.1051/cmlf/2010268.
- FRANÇOIS, Jacques et Dirk GEERAERTS (2016). « Pour une vision périphérique de la sémantique linguistique présente et à venir ». In : *Langages* 201.1, p. 5–14.
- FREGE, Gottlob (1892–1971). « Sens et dénotation (Über Sinn und Bedeutung) ». In : *Écrits logiques et philosophiques*. Trad. par C. IMBERT. Paris : Seuil, p. 102–126.
- FUCHS, Catherine, éd. (2004). *La linguistique cognitive*. Paris : Gap Ophrys.
- GALMICHE, Michel et Georges KLEIBER (1996). « Sur les noms abstraits ». In : *Les noms abstraits*. Sous la dir. de N. FLAUX, M. GLATIGNY et D. SAMAIN. Lille : Presses Universitaire du Septentrion.
- GAUME, Bruno (2004). « Balades aléatoires dans les Petits Mondes Lexicaux ». In : *Information, Interaction, Intelligence* 4.2, p. 39–96.
- GEACH, Peter (1957). *Mental Acts - Their Content and Their Objects*. London : Routledge And Kegan Paul.

- GEERAERTS, Dirk (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford : Oxford University Press.
- GIBBS, Raymond W. Jr (1994). *The Poetics of Mind - Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge and New York : Cambridge University Press.
- GLÄSER, Rosemarie (1988). « The grading of idiomaticity as a presupposition for a taxonomy of idioms. Meaning, Sense and World Knowledge in Lexical Semantics ». In : *Understanding the Lexicon*. Sous la dir. de W. HÜLLEN et R. SCHULTZE. Tübingen : Max Niemeyer, p. 264–279.
- GODDARD, Cliff (2016). « Semantic Molecules and Their Role in NSM Semantic Definitions ». In : *La définition* 2.109. Sous la dir. d'A. POLGUÈRE et D. SIKORA, p. 13–34.
- GOES, Jan (2015). « Types d'adjectifs et fonctions adjectivales : quelques réflexions ». In : *Studii de lingvistică* 5, p. 293–322.
- (2019). « Les adjectifs hyperfréquents : aux limites de la collocation ? »
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Beatriz et Norbert SCHMITT (2015). « How much collocation knowledge do L2 learners have? The effects of frequency and amount of exposure. » In : *International Journal of Applied Linguistics* 166.1, p. 94–126.
- GONZÁLEZ REY, Isabel (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : Éditions E.M.E.
- GONZÁLEZ REY, Marià Isabel (2010). *La Phraséodidactique en action: Les expressions figées comme objet d'enseignement*. Lyon : ENS LSH/DGESCO.
- GOUGENHEIM, Paul et al. (1954). *L'élaboration du français fondamental - 1er degré*. Paris : Didier.
- GRANGER, Sylviane et Magali PAQUOT (2008). « Disentangling the phraseological web ». In : *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Sous la dir. de S. GRANGER et F. MEUNIER. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, p. 27–49.
- GRÉCIANO, Gertrud (1984). « Pour un apprentissage des unités phraséologiques ». In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2, p. 95–113.
- (1994). « Vorsicht, Phraseoaktivität! » In : *Tendenzen der Phraseologieforschung*. Europhras 92. Sous la dir. de B. SANDIG. Bochum : N. Brockmeyer.

- GRIES, Stefan Th. (2008). « Phraseology and linguistic theory: A brief survey ». In : *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Sous la dir. de Sylviane GRANGER et Magali PAQUOT. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, p. 3–25.
- GRIMSHAW, Jane (1990). *Argument Structure*. Cambridge (MA) : MIT Press.
- GRUBER, Jeffrey (1965). « Lexical structures in syntax and semantics ». Cambridge (MA) : MIT.
- GRZEGORCZYKOWA, Renata et Zofia ZARÓŃ, éd. (1997). *Semantyczna struktura tekstu i wypowiedzi*. Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- GUIMIER, Claude (1996). *Les adverbes du français. Le cas des adverbes en -ment*. Paris : Ophrys.
- HASPELMATH, Martin (2001). « The European linguistic area: Standard Average European ». In : *Language Typology and Language Universals*. De Gruyter, p. 1492–1510.
- (2004). « On directionality in language change with particular reference to grammaticalization ». In : *Up and down the cline: the nature of grammaticalization*. Sous la dir. d'O. FISCHER, M. NORDE et H. PERRIDON. Amsterdam : John Benjamins, p. 17–44.
- HASSELGREN, Angela (1994). « Lexical Teddy Bears and Advanced Learners: a Study into the Ways Norwegian Students Cope with English Vocabulary ». In : *International Journal of Applied Linguistics* 4.2, p. 237–260.
- HEINE, Bernd (1993). *Auxiliaries - Cognitive Forces and Grammaticalization*. Oxford : Oxford University Press.
- (2002). « On the role of context in grammaticalization ». In : *New Reflections on Grammaticalization*. Sous la dir. d'I. WISCHER et G. DIEWALD. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, p. 83–101.
- HEINE, Bernd, Ulrike CLAUDI et Friederike HÜNNEMEYER (1991). *Grammaticalization - A Conceptual Framework*. Chicago : Chicago University Press.
- HEINE, Bernd et Tania KUTEVA (2002). *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HERSLUND, Michael, éd. (2003). *Aspects linguistiques de la traduction*. Université de Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.



- HILTON, Heather (2008). « The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency ». In : *Language Learning Journal* 36.2, p. 153–166.
- HOPPER, Paul J. et Sandra A. THOMPSON (1980). « Transitivity in Grammar and Discourse ». In : *Language* 56.2, p. 251–299.
- HOPPER, Paul et Elizabeth C. TRAUGOTT (2003). *Grammaticalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HUME, David (1739). *A Treatise of Human Nature*. 1978<sup>e</sup> éd. Oxford : Oxford University Press.
- HUYGHE, Richard (2009). *Les noms généraux d'espace en français. Enquête sur la notion de lieu*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- JACKENDOFF, Ray (1972). *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge (MA) : MIT Press.
- (1983). *Semantics and Cognition*. Cambridge (MA) : The MIT Press.
- (2002). *Foundations of Language - Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford and New York : Oxford University Press.
- KAHANE, Sylvain (2012). « Why to choose dependency rather than constituency for syntax: a formal point of view ». In : *Meanings, Texts, and other exciting things: A Festschrift to Commemorate the 80th Anniversary of Professor Igor A. Mel'čuk*. Sous la dir. de J. APRESJAN et al. Moscou : Languages of Slavic Culture, p. 257–272.
- KAHANE, Sylvain et Igor A. MEL'ČUK (2006). « Les sémantèmes de causation en français ». In : *LINX* 54, p. 247–292.
- KÄLLKVIST, Marie (1995). « Lexical Errors among Verbs: A Pilot Study of the Vocabulary of Advanced Swedish Learners of English ». In : *Working Papers in English and Applied Linguistics* 2, p. 103–115.
- (1999). *Form-class and Task-type Effects in Learner English. A Study of Advanced Swedish Learners*. Lund : Lund University Press.
- KAROLAK, Stanisław (2005). *Struktura i semantyka aspektu w językach naturalnych*. Kielce : Wyższa Szkoła Umiejętności.
- KENNY, Anthony (2010). « Concepts, Brains, and Behaviour ». In : *Grazer Philosophische Studien* 81.1, p. 105–113.
- KISS, George R. (1968). « Words, associations, and networks ». In : *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 7, p. 707–713.

- KLEIBER, Georges (1984). « Dénomination et relations dénominatives ». In : *Langages* 76, p. 77–94.
- (1990). *La sémantique du prototype*. Paris : Presses Universitaires de France.
- (1997). « Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ? » In : *Langages* 127, p. 9–37.
- (2001a). *L'Anaphore associative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- (2001b). « Remarques sur la dénomination ». In : *Cahiers de paraxématique* 36, p. 21–41.
- (2008a). « Comment fonctionne ICI ». In : *Cahiers Chronos* 20, p. 113–145.
- (2008b). « Petit essai pour montrer que la polysémie n'est pas un sens interdit ». In : Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08. Paris : Institut de Linguistique Française, p. 87–101. URL : <https://www.linguistiquefrancaise.org>.
- (2010). « Remarques sur la sémantique du Nom espace ». In : *Scolia* 24, p. 9–21.
- (2012). « De la dénomination à la désignation: le paradoxe ontologico-dénominateur des odeurs ». In : *Langue Française* 2.174, p. 45–58.
- (2013). « À la recherche de l'intensité ». In : *Langue Française* 177, p. 63–76.
- KLEIN, Wolfgang (1995). *Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KRASHEN, Steven D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York : Prentice Hall.
- KRZYŻANOWSKA, Anna (2005). « O polskiej "tęsknocie" i francuskiej "nostalgie" ». In : *Poradnik Językowy* 1, p. 50–59.
- LAKOFF, George et Mark JOHNSON (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago : Chicago University Press.
- LAMMERT, Marie (2008). « Ensemble, groupe et collection : des noms collectifs bien particuliers ». In : *Scolia* 23, p. 85–107.
- LANDAU, Idan (2010). *The Locative Syntax of Experiencers*. Cambridge (MA), London : MIT Press.

- LANGACKER, Ronald W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar - Theoretical Prerequisites*. Stanford (CA) : Stanford University Press.
- (2013). *Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- LAUFER, Batia (1990). « Why are some words more difficult than others? - Some intralexical factor that affects the learning of words ». In : *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 28.4, p. 293–308.
- (1996). « The lexical threshold of L2 reading - Where it is and how it relates to L1 reading ability? » In : *Approaches to Second Language Acquisition* 17. Sous la dir. de K. SAJAVAARA et C. FAIRWEATHER, p. 55–62.
- LAUFER, Batia et Isaac S. P. NATION (1995). « Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production ». In : *Applied Linguistics* 16.3, p. 307–322.
- LAURENCE, Stephen et Eric MARGOLIS (1999). « Concepts and Cognitive Science - Core Readings ». In : *Concepts*. Sous la dir. d'E. MARGOLIS et S. LAURENCE. Cambridge (MA) : The MIT Press, p. 3–81.
- LE FRANÇOIS, Pierre, Ophélie TREMBLAY et Vincent LOMBARD (2011). *Constitution de listes de mots pour l'apprentissage de l'orthographe et du lexique au primaire et au début du secondaire*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).
- LEIBNITZ, Gottfried Wilhelm (1765). *New Essays on Human Understanding*. Trad. par Peter REMNANT et Jonathan BENNETT. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEVENSTON, Edward A. (1979). « Second language acquisition: issues and problems ». In : *Interlanguage Studies Bulletin* 4, p. 147–160.
- LEVIN, Beth (1993). *English Verb Classes and Alternations - A Preliminary Investigation*. Chicago and London : The University of Chicago Press.
- (2006). *Lexical Semantics and Argument Realization I. Empirical and Conceptual Challenges of Argument Realization*. URL : [www.stanford.edu/~bclevin/dgfs06.html%20-%204](http://www.stanford.edu/~bclevin/dgfs06.html%20-%204).
- LEVIN, Beth et Malka RAPPAPORT HOVAV (2005). *Argument Realization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEWIS, Michael (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove (UK) : Language Teaching Publications.

- (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. An-  
dover (UK) : Heinle Cengage Learning.
- LOCKE, John (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. 1975<sup>e</sup> éd. New  
York : Oxford University Press.
- ŁUKASIEWICZ, Jan (1910). *Du principe de contradiction chez Aristote (O zasadzie  
sprzeczności u Arystotelesa)*. Trad. par Dorota SIKORA. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Éditions  
de l'Éclat.
- LUX-POGODALLA, Veronika et Alain POLGUÈRE (2011). « Construction of a French  
Lexical Network : Methodological Issues ». In : *Proceedings of the First In-  
ternational Workshop on Lexical Resources, WoLeR 2011*. An ESSLLI 2011  
Workshop. Ljubljana, p. 54–61.
- LYONS, John (1977). *Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MARCHELLO-NIZIA, Christiane (2006). *Grammaticalisation et changement lin-  
guistique*. Bruxelles : De Boeck.
- MARCONI, Diego (1997). *Lexical Competence*. Cambridge (MA) : The MIT Press.
- MARGOLIS, Eric et Stephen LAURENCE (2014). « Concepts ». In : *The Stan-  
ford Encyclopedia of Philosophy*. Sous la dir. d'E. N. ZALTA. URL : <https://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/concepts/> (visité le  
16/05/2017).
- MARÍN, Rafael et Louise MCNALLY (2011). « Inchoativity, change of state, and  
telicity: Evidence from Spanish reflexive psychological verbs ». In : *Natural  
Language and Linguistic Theory* 29.2, p. 467–502.
- MARSLÉN-WILSON, William D. et Laureen K. TYLER (1980). « The temporal  
structure of spoken language understanding ». In : *Cognition* 8, p. 1–71.
- MCCARTHY, Michael (1990). *Vocabulary*. Oxford : Oxford University Press.
- (1999). « What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? » In :  
*English Language and Literature* 1, p. 233–249.
- MCGAVIGAN, Patrick (2009). « The acquisition of fixed idioms in Greek learners  
of English as a foreign language ». Université de Swansea.
- MEARA, Paul (1992a). *EFL Vocabulary Tests*. University College Swansea : Centre  
for Applied Language Study.

- MEARA, Paul (1992b). « Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language ». In : *Vocabulary and applied linguistics*. Sous la dir. de P. ARNAUD et H. BÉJOINT. London : MacMillan.
- (2007). « Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition - Description, Acquisition, and Pedagogy ». In : *Vocabulary*. Sous la dir. de N. SCHMITT et M. MCCARTHY. Cambridge : Cambridge University Press, p. 109121.
- (2009). *Connected Words*. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins.
- MEARA, Paul et Brent WOLTER (2004). « V-Inks: Beyond Vocabulary Depth ». In : *Angles on the English Speaking World 4*, p. 85–97.
- MEJRI, Salah (2017). « Les trois fonctions primaires. Une approche systématique. De la congruence et de la fixité dans le langage ». In : *De la langue à l'expression : le parcours de l'expérience discursive : hommage à Marina Aragón Cobo*. Sous la dir. de C. CARVALHO, M. PLANELLES IVÁÑEZ et E. SANDAKOVA. Alicante : Universidad de Alicante, p. 123–144.
- MEL'ČUK, Igor A. (1997). « Vers une linguistique Sens-Texte - Leçon inaugurale au Collège de France, Chaire internationale ». In : URL : [olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukColldeFr.pdf](http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukColldeFr.pdf) (visité le 16/05/2014).
- (2013). « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... » In : *Cahiers de Lexicologie* 102.1, p. 129–149.
- MEL'ČUK, Igor A., André CLAS et Alain POLGUÈRE (1995). *Introduction à la Lexicologie Explicative et Combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Éditions Duculot.
- MEL'ČUK, Igor A. et Alain POLGUÈRE (2016). « La définition lexicographique selon la Lexicologie Explicative et Combinatoire ». In : *Cahiers de Lexicologie* 2.109, p. 61–91.
- MEL'ČUK, Igor et Alain POLGUÈRE (2008). « Prédicats et quasi-prédicats sémantiques dans une perspective lexicographique ». In : *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil)* 37, p. 99–114.
- (2018). « Theory and Practice of Lexicographic Definition ». In : *Journal of Cognitive Science* 19.4, p. 417–470. URL : <http://cogsci.snu.ac.kr/jcs/issue/vol19/no4/01+Igor+Alain.pdf>.
- MELNIKOVA, Elena (2010). « Étude de corpus des constructions verbo-nominales de sentiment en français et en russe ». In : *Grammaire et lexique : regards*

- croisés*. Sous la dir. d'I. NOVAKOVA et E. DONTCHENKO. Astrakhan, Grenoble : Université d'Astrakhan et ELLUG.
- MILIĆEVIĆ, Jasmina et Alain POLGUÈRE (2010). « Ambivalence sémantique des noms de communication langagière en français ». In : Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010. Paris : Institut de Linguistique Française, p. 1029–1050.
- MILTON, James (2008). « Vocabulary uptake from informal learning tasks ». In : *Language Learning Journal* 36.2, p. 227–238.
- (2009). *Measuring Second Language Acquisition*. Bristol (UK) and Buffalo (NY) and Toronto : Multilingual Matters.
- MILTON, James et Tess FITZPATRICK, éd. (2014). *Dimensions of Vocabulary Knowledge*. Palgrave Macmillan.
- MOENS, Marc et Mark STEEDMAN (1988). « Temporal Ontology and Temporal Reference ». In : *Computational Linguistics* 14.2, p. 15–28.
- MOLINIER, Christian (1990). « Une classification des adverbes en -ment ». In : *Langue française* 88, p. 28–40.
- MOLINIER, Christian et Françoise LEVRIER (2000). *Grammaire des adverbes. Description des formes en -ment*. Genève-Paris : Droz.
- MONTAGUE, Richard (1970). « Universal grammar ». In : *Theoria* 36, p. 373–398.
- MURPHY, Gregory L. (2002). *The Big Book of Concepts*. Cambridge (MA) : The MIT Press.
- NAÏMAN, Neil et al. (1996). *The Good Language Learner*. Cleveland : Multilingual Matters.
- NATION, Isaac S. P. (1982). « Beginning to learn foreign language vocabulary - A review of research ». In : *RELC Journal* 13, p. 61–68.
- (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston : Heinle and Heinle.
- (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- (2007). « Fundamental issues in modelling and assessing vocabulary knowledge ». In : *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Sous la dir. de H. DALLER, J. MILTON et J. TREFFERS-DALLER. Cambridge and New York, p. 34–43.

- NEELEMAN, Ad et Hans VAN DE KOOT (2012). « The Linguistic Expression of Causation ». In : *The Theta System: Argument Structure at the Interface*. Sous la dir. de M. EVERAERT, M. MARELJ et T. SILONI. Oxford : Oxford University Press, p. 20–51.
- NEF, Frédéric (1988). « Termes de masse, pluriel et événements ». In : *Termes massifs et termes comptables*. Sous la dir. de Jean DAVID et Georges KLEIBER. Paris : Klincksieck.
- NESSELHAUF, Nadia (2003). « The Use of Collocations by Advanced Learners of English and some implications for Teaching ». In : *Applied Linguistics* 24.2, p. 223–242.
- NICOLLE, Steve (1997). « A relevance-theoretic account of 'be going to' ». In : *Journal of Linguistics* 33, p. 355–377.
- NIEDENTHAL, Paula et al. (2004). « A prototype analysis of the French category “émotion” ». In : *Cognition and Emotion* 18.3, p. 289–312.
- NORTH, Brian et Tim GOODIER (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Starbourg : Conseil de l'Europe. URL : [rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5](http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5) (visité le 20/03/2018).
- NOVAKOVA, Iva, Julie SORBA et Agnès TUTIN (2018). « Les noms généraux sentiment et émotion ». In : *Langue française* 2.198, p. 83–98.
- OLLINGER, Sandrine (2014). « Regroupement de structures de dérivations lexicales par raisonnement analogique ». In : *Actes de Récital 2014*. Sous la dir. de B. BIGI, p. 92–103.
- OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House Publishers.
- PAJOOESH, Parto (2014). « Knowledge of Word Concepts and Referents ». In : *Dimensions of Vocabulary Knowledge*. Sous la dir. de James MILTON et Tess FITZPATRICK. Palgrave Macmillan, p. 73–91.
- PALMER, Frank R. (1997). *Semantics - A New Outline*. Cambridge, New York : Cambridge University Press.
- PANACCIO, Claude (2011). *Qu'est-ce qu'un concept ?* Paris : Librairie Philosophique Vrin.

- PARTEE, Barbara (1999). « Some Remarks on Linguistic Uses of the Notion of Event ». In : *Events as Grammatical Objects. The Converging Perspectives of Lexical Semantics and Syntax*. Sous la dir. de C. TENNY et J. PUSTEJOVSKY. Stanford (CA) : CSLI Publications, p. 493–495.
- PAUSÉ, Marie-Sophie (2017). « Structure lexico-syntaxique des locutions du français et incidence sur leur combinatoire ». Thèse de doct. Université de Lorraine and ATILF CNRS (UMR 7118).
- (2019). « Avoir et garder la main verte, ou la séparation phraséologique ». URL : <https://mopause.wixsite.com/marie-sophie-pause/communications> (visité le 11/06/2019).
- PAUSÉ, Marie-Sophie et Dorota SIKORA (2016). « Polysémie et homonymie des locutions dans un modèle lexical ». In : *SHS Web of Conferences 27*, p. 05012. DOI : 10.1051/shsconf/20162705012.
- PAVLENKO, A., éd. (2009). *The Bilingual Mental Lexicon*. Bristol and Buffalo and Toronto : Multilingual Matters.
- PAVLENKO, Aneta (2002). « Emotions and the body in Russian and in English ». In : *Pragmatics and Cognition 10*, p. 201–236.
- (2011). « Introduction: Bilingualism and Thought in the 20th Century ». In : *Thinking and Speaking in Two Languages*. Sous la dir. d’A. PAVLENKO. Boston and Buffalo and Toronto : Multilingual Matters, p. 1–28.
- PAWLEY, Andrew et Frances H. SYDER (1983). « Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency ». In : *Language and communication*. Sous la dir. de J. C. RICHARDS et R. W. SCHMIDT. New York : Longman, p. 191–226.
- PEACOCKE, Christopher (1992). *A Study of Concepts*. Cambridge (MA) : MIT Press.
- PERLMUTTER, David et Paul POSTAL (1984). « The 1-advancement exclusiveness law ». In : *Studies in Relational Grammar 2*. Sous la dir. de D. PERLMUTTER et C. ROSEN. Chicago : Chicago University Press.
- PESETSKY, David (1995). *Zero Syntax: Experiencers and Cascades*. Cambridge (MA), London : MIT Press.
- PICOCHÉ, Jacqueline (1995). « L’enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau de l’enseignement secondaire ». In : *Études de lexicologie*



- et dialectologie*. Sous la dir. de N. ANDRIEUX-REIX et G. HASENHOR. Conseil International de la Langue Française, p. 365–377.
- PICOCHÉ, Jacqueline (2007). *Enseigner le vocabulaire. - La théorie et la pratique*. Paris : Edition Allouche.
- PICOCHÉ, Jacqueline et Jean-Claude ROLLAND (2012). *Vocalire*. Meaux : Rolland.
- PIIRAINEN, Elisabeth (2008). « Figurative phraseology and culture ». In : *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Sous la dir. de S. GRANGER et F. MEUNIER. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. Chap. 13, p. 207–228.
- PINKER, Steven (1994). *The Language Instinct - The New Science of Language and Mind*. London : Penguin.
- « Cahiers de Lexicologie » (2016). In : 2.109 : *La définition*. Sous la dir. d’A. POLGUÈRE et D. SIKORA.
- POLGUÈRE, Alain (2011). « Classification sémantique des lexies fondée sur le paraphrasage ». In : *Cahiers de Lexicologie* 98.1, p. 197–211.
- (2012). « Propriétés sémantiques et combinatoires des quasi-prédicats sémantiques ». In : *Scolia* 26, p. 131–152.
- (2013). « Les petits soucis ne poussent plus dans le champ lexical des sentiments ». In : *Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Sous la dir. de F. BAIDER et G. CİSLARU. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 21–42.
- (2014). « From Writing Dictionaries to Weaving Lexical Networks ». In : *International Journal of Lexicography* 27.4, p. 396–418.
- (2016a). « La question de la géométrie du lexique ». In : *Congrès Mondial de Linguistique Française 2016*. T. 27. SHS Web of Conferences. URL : [www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/05/contents/contents.html](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/05/contents/contents.html) (visité le 17/03/2017).
- (2016b). *Lexicologie et sémantique lexicale - Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l’Université de Montréal.
- (2018). « A Lexicographic Approach to the Study of Copolysemy Relations ». In : *Russian Journal of Linguistics* 22.4, p. 788–820. DOI : 10.22363/2312-9182-2018-22-4-788-820.

- POLGUÈRE, Alain et Dorota SIKORA (2013). « Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique - Pratiques sociales, objets à enseigner et pratiques d'enseignement ». In : *Enseigner le lexique*. Sous la dir. de C. MASSERON, C. GARCIA-DEBANC et Ch. RONVEAUX. Presses universitaires de Namur, p. 35–61.
- POUIVET, Roger (1997). *Après Wittgenstein, saint Thomas*. Paris : Presses universitaires de France.
- PRESCOD, Paula et Jean-Michel ROBERT (2014). « La langue seconde à la croisée des chemins ». In : *Études de linguistique appliquée* 174.2, p. 139–146. URL : <http://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-139.htm> (visité le 18/09/2017).
- PUREN, Christian (2014). « Épistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens - Autour de Michel Candelier - Approches plurielles des langues et des cultures ». In : *Didactique du plurilinguisme*. Sous la dir. de Ch. TRONCY. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- PUSTEJOVSKY, James (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge (MA), London : MIT Press.
- (2013). « Type Theory and Lexical Decomposition ». In : *Advances in Generative Lexicon Theory*. Sous la dir. de P. BOUILLON et al. Dordrecht : Springer Netherlands, p. 9–38.
- PUSTEJOVSKY, James et Pierrette BOUILLON (1995). « Aspectual Coercion and Logical Polysemy ». In : *Journal of Semantics* 12.2, p. 133–162.
- PUSTEJOVSKY, James, Pierrette BOUILLON et al., eds. (2013). *Advances in Generative Lexicon Theory*. Text, Speech and Language Technology. Springer Netherlands. ISBN : 978-94-007-5188-0. URL : [//www.springer.com/us/book/9789400751880](http://www.springer.com/us/book/9789400751880) (visité le 18/06/2018).
- PYLKKÄNEN, Liina (2000). « On stativity and causation ». In : *Events as grammatical objects: The converging perspective of lexical semantics and syntax*. Sous la dir. de J. PUSTEJOVSKY et C. TENNY. Stanford (CA) : CSLI Publications.
- REINHART, Tanya (2002). « The Theta System. An overview ». In : *Theoretical Linguistics* 28.3, p. 229–290.
- REVAZ, Françoise (2009). « Valeurs et emplois du futur simple et du présent prospectif en français ». In : *Faits de Langue* 33, p. 149–162.

- ROSCHE, Eleanor (1975). « Cognitive Representation of Semantic Categories ». In : *Journal of Experimental Psychology* 104, p. 192–233.
- ROZWADOWSKA, Bożena (1988). « Thematic restrictions on derived nominals ». In : *Thematic relations*. Sous la dir. d'E. WILKINS. Academic Press. T. 21. Syntax and semantics. San Diego, p. 147–165.
- (1997). *Towards a Unified Theory of Nominalizations: External and Internal Eventualities*. Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- (2017). « Psychological verbs and psychological adjectives ». In : *The wiley blackwell companion to syntax, second edition*. American Cancer Society, p. 1–26.
- RUDZKA-OSTYŃ, Brygida (2000). *Z rozważań nad kategorią przypadku [Réflexions sur la catégorie de cas]*. Kraków : Universitas.
- SCHMITT, Norbert (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Houndmills : Palgrave Macmillan.
- SCHUR, Ellen (2007). « Insights into the structure of L1 and L2 vocabulary networks - Intimations of small worlds ». In : *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Sous la dir. de H. DALLER, J. MILTON et J. TREFFERS-DALLER. Cambridge and New York : Cambridge University Press, p. 182–203.
- SEGALOWITZ, Norman (2003). « Automaticity and second languages ». In : *The Handbook of Second Language Acquisition*. Sous la dir. de C. J. DOUGHTY et M. H LONG. London : Blackwell, p. 382–408.
- SEGALOWITZ, Norman et Barbara FREED (2004). « Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Studying Spanish in at home and study abroad contexts ». In : *Studies in Second Language Acquisition* 26, p. 173–199.
- SEPPÄLÄ, Selja et al. (2016). « Definitions in Ontologies ». In : *Cahiers de Lexicologie* 2.109, p. 173–205.
- SIGMAN, Mariano et Guillermo CECCHI (1999). « Global organization of the word-net lexicon ». In : *Proceedings of the National Academy of Sciences*. T. 99, p. 1742–1747.

- SIKORA, Dorota (2006). « Pourquoi revient-on à ses moutons? - Regard croisé sur la sémantique du retour en français et en polonais ». In : *Studia Romanica Posnaniensia* 33, p. 199–218.
- (2007). « May an Event Approach Help Dealing with Polish Motion Verbs? » In : University of Chicago. URL : <http://languages.uchicago.edu/scla/handouts/SCLC2007Sikora.pdf>.
- (2008). « Éléments d'une sémantique pour la description d'un sentiment ». In : *Arena Romanistica* 1, p. 124–142.
- (2009a). « Arriver et venir – quand la deixis fait (ou ne fait pas) la différence ». In : *Pratiques* 141/142, p. 138–149.
- (2009b). *Les verbes de manière de mouvement en polonais et en français. Éléments pour une étude des propriétés structurelles des prédicats*. Nancy.
- (2012a). « Le verbe 'courir' et ses extensions sportives ». In : *ELA. Études de linguistique appliquée*, p. 95–106.
- (2012b). « Portée des préfixes et complexité en français et en polonais - Le cas de RE- versus PO-, PRZY-, DO- ». In : *La Complexité en langue et son acquisition*. Sous la dir. d'U. PAPROCKA-PIOTROWSKA, C. MARTINOT et S. GEOLIMICH. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, p. 131–147.
- (2013a). « Is the Polish verb 'isé' an auxiliary to be? - A corpus-based study of the construction isé + infinitive ». In : *Current studies in Slavic Linguistics*. Sous la dir. d'Irina KOR CHAHINE. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, p. 123–137.
- (2013b). « L'adverbial en X temps, est-il vraiment un test de télicité ? » In : *Linguisticae Investigationes* 36.2, p. 276–286.
- (2014). « Brève histoire d'une erreur lexicale - Polysémie et liens lexicaux dans l'enseignement du vocabulaire ». In : sous la dir. de Neveu F. et al. DOI : DOI10.1051/shsconf/20140801229. Institut de linguistique française, Paris.
- (2016a). « Activité(s) de définition dans l'apprentissage d'une langue seconde ». In : *Cahiers de Lexicologie* 2.109, p. 117–143.
- (2016b). « D'achèvement à état : vers une modélisation de quelques structures de polysémie aspectuelle ». In : *Faits de Langues* 48, p. 147–162.
- (2016c). « Identification d'unités phraséologiques et équivalence sémantique dans la traduction ». In : *Computerised and Corpus-based Approaches to Phra-*

- seology: Monolingual and Multilingual Perspectives/Fraseología computacional y basada en corpus: perspectivas monolingües y multilingües*. Sous la dir. de G. CORPAS PASTOR. Geneva : Tradulex, p. 218–231. URL : [www.tradulex.com/varia/Europhras2015.pdf](http://www.tradulex.com/varia/Europhras2015.pdf).
- SIKORA, Dorota (2016d). « NATION et NARÓD : analyse sémantique d'un couple de faux-amis franco-polonais ». In : *The Languages of Politics/La politique et ses langages*. Sous la dir. de M. DEGANI, P. FRASSI et M. I. LORENZETTI. T. 1. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, p. 209–232.
- (2016e). « Quand le parfait est une affaire de prédication seconde - Analyse de la construction polonaise N1 mieć participe passé N2 ». In : *Aoristes et parfaits, En français, latin, corse, estonien et polonais 28*. Sous la dir. de P.-D. GIANCARLI et M. FRYD, p. 119–142.
- (2017). « Modélisation de connaissances lexicales dans une ressource ». In : *Revue Française de Linguistique Appliquée XXII.1*, p. 61–74.
- (2018a). « Entre sens et compétences métalinguistiques : locutions en phraséodidactique du FLE ». In : *Lettre de l'AIRDF 64*, p. 60–66.
- (2018b). « Locutions en apprentissage de langue seconde ». In : *CMLF 2018*.
- (2018c). « Partition de l'espace dans "Les Âmes grises" de Philippe Claudel ». URL : [espacelitteraire.univ-littoral.fr](http://espacelitteraire.univ-littoral.fr).
- (p.d.). « Combinatoire lexicale et polysémie: le cas de MANQUER ». In : *Cahiers du Dictionnaire*. Soumis.
- SIKORA, Dorota et Józef SYPNICKI (2010). « Ce qui change avec le temps (grammatical)... Substitution passé composé et passé composé/imparfait dans les phrases plurielles en français ». In : *Neophilologica 22*, p. 150–173.
- SIKORA, Dorota et Aleksandra TSEDRYK (2019). « De quelques aspects de compétence phraséologique en L2 : locutions en test ». In : *Linguistica Atlantica 37.2*. URL : <https://journals.lib.unb.ca/index.php/la/issue/view/2113> (visité le 09/02/2020).
- SINHA, Chris et Tania KUTEVA (1997). « Distributed Spatial Semantics ». In : *Nordic Journal of Linguistics 18*, p. 167–199.
- SIYANOVA-CHANTURIA, Anna, Kathy CONCKLIN et Norbert SCHMITT (2011). « Adding more fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by

- native and non-native speakers ». In : *Second Language Research* 27.2, p. 251–272.
- SLOBIN, Dan I. (1991). « Learning to think for speaking - Native language, cognition, and rhetorical style ». In : *Pragmatics* 1.1, p. 7–25.
- (2004). « The Many Ways to Search for a Frog: Linguistic Typology and the Expression of Motion Events ». In : *Relation Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*. Sous la dir. de Sven STRÖMQVIST et Ludo VERHOEVEN. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates, p. 219–257.
- (2005). « Relating Narrative Events in Translation ». In : *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman*. Sous la dir. de D. RAVID et H. SHYLDKROT. Dordrecht : Kluwer, p. 115–129.
- SNOW, Catherine et al. (1991). « Giving Formal Definitions: A Linguistic or Metalinguistic Skill? » In : *Language Processing in Bilingual Children*. Sous la dir. d’E. BIALYSTOK. Cambridge : Cambridge University Press, p. 90–112.
- STENGERS, Hélène et al. (2011). « Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association? » In : *International Review of Applied Linguistics* 49.4, p. 321–343.
- SUŁKOWSKA, Monika (2018). « Phraséodidactique et compétences phraséologiques: recherches, analyses et bilan des résultats ». In : *La phraséologie: Théories et applications*. Sous la dir. d’O. SOUTET, S. MEJRI et I. SFAR. Paris : Honoré Champion, p. 319–338.
- SVOROU, Soteria (1994). *The Grammar of Space*. Amsterdam, Philadelphia (Pa) : John Benjamins.
- TALMY, Leonard (1985). « Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms ». In : *Language Typology and Syntactic Description 3: Grammatical Categories and the Lexicon*. Sous la dir. de T. SHOPEN. Cambridge : Cambridge University Press, p. 57–149.
- (2000a). *Toward a Cognitive Semantics. Concept Structuring System*. T. 1. Harvard : MIT Press.
- (2000b). *Toward a Cognitive Semantics. Typology and Process in Concept Structuring*. T. 2. Harvard : MIT Press.

- (2005). « The Fundamental System of Spatial Schemas in Language. » In : *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Sous la dir. de B. HAMPE et J. E. GRADY. Berlin : Mouton de Gruyter, p. 199–234.
- TAYLOR, John R. (1995). *Linguistic Categorization - Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford and New York : Oxford University Press.
- TENNY, Carol (1994). *Aspectual Roles and the Syntax-Semantics Interface*. Dordrecht and Boston and Londres : Kluwer Academic Publishers.
- TESNIÈRE, Lucien (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris.
- THÉOPHANOUS, Olga et Annie PEREZ-BETTAN (2018). « Apport des séquences préfabriquées dans la fluence verbale en langue seconde/étrangère ». In : *La phraséologie: Théories et applications*. Sous la dir. d'O. SOUTET, S. MEJRI et I. SFAR. Paris : Honoré Champion, p. 339–354.
- TRAUGOTT, Elizabeth C. et Ekkehard KÖNIG (1991). « The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited ». In : *Approaches to Grammaticalization*. Sous la dir. d'E. TRAUGOTT et B. HEINE. T. 1. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, p. 189–218.
- TRAUGOTT, Elizabeth C. et Graeme TROUSDALE (2013). *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford : Oxford University Press.
- TSEDRYK, Aleksandra (2018). « Comment NE PAS TOMBER DANS LES POMMES en étudiant le français : l'apprentissage d'expressions idiomatiques en L2 aux niveaux intermédiaire et avancé ».
- VAN RAEMDONCK, Dan (2012). « Le sens grammatical - Élaboration d'un référentiel à l'usage des enseignants ». In : *Langue française* 4.176, p. 85–100. URL : <http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel> (visité le 17/06/2017).
- VAN VOORST, Jan (1992). « The Aspectual Semantics of Psychological Verbs ». In : *Linguistics and Philosophy* 15.1, p. 65–92.
- VENDLER, Zeno (1967). « Verbes and Times ». In : *Linguistics in Philosophy*, p. 97–121.
- VERKUYL, Hank J. (1972). *On the Compositionnal Nature of Aspect*. Dordrecht : Reidel.
- (1993). *A Theory of Aspectuality*. T. 64. Cambridge : Cambridge University Press.

- (1999). *Aspectual Issues - Studies on Time and Quantity*. Stanford (CA) : CSLI Publications.
- VERKUYL, Hank J. et al. (2004). « Tense and Aspect in Sentences ». In : *Handbook of French Semantics*. Sous la dir. de F. CORBLIN et H. de SWART. Stanford : CSLI Publications, p. 233–270.
- VET, Co (1980). *Temps, aspect et adverbess de temps en français contemporain*. Genève : Droz.
- (1994). « Petite grammaire de l’Aktionsart et de l’aspect ». In : *Cahiers de grammaire* 19, p. 1–17.
- VETTERS, Carl (1996). *Temps, aspect et narration*. Amsterdam : Rodopi.
- VETTERS, Carl et Walter DE MULDER (2000). « Passé simple et imparfait : contenus conceptuel et procédural ». In : *Cahiers Chronos* 6, p. 13–36.
- VETTERS, Carl et Audrey LIÈRE (2009). « Quand une périphrase devient temps verbal: le cas de ‘aller + infinitif’ ». In : *Faits de Langue* 33, p. 27–36.
- Von HUMBOLDT, Wilhelm (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin : Dümmler.
- VYGOTSKY, Lev S. (1986). *Thought and Language*. 2nd Revised edition edition. Cambridge, Mass : MIT Press.
- WEBB, Stuart, éd. (2019). *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. London and New York : Routledge, Taylor and Francis Group (Garland).
- WHORF, Benjamin L. (1940). « Linguistics as an exact science ». In : *Technology Review* 43, p. 61–63.
- (1942). « Language, Mind, and Reality ». In : URL : <http://web.stanford.edu/dept/SUL/library/extra4/sloan/mousesite/Secondary/Whorfframe3.html> (visité le 31/05/2017).
- (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge (MA) : The MIT Press.
- WIERZBICKA, Anna (1992). *Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York, Oxford : Oxford University Press.
- (2003). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.



- (2010). *Experience, Evidence, and Sense. The Hidden Cultural Legacy of English*. Oxford and New York : Oxford University Press.
- WIERZBICKA, Anna (2015). « The idea of the ‘spoon’: semantics, prehistory, and cultural logics ». In : *Language Sciences* 47, p. 66–83.
- WILKINS, David A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge (MA) : MIT Press.
- WILKINS, David P. (1996). « Natural Tendencies of Semantic Change and the Search for Cognates ». In : *The Comparative Method Reviewed. Regularity and Irregularity in Semantic Change*. Sous la dir. de M. DURIE et M. ROSS. New York, Oxford : Oxford University Press.
- WILKS, Clarissa et Paul MEARA (2002). « Untangling Word Webs - Graph Theory and the Notion of Density in Second Language Word Association Networks ». In : *Second Language Research* 18.4, p. 303324. DOI : 10.1191/0267658302sr2030a.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1921). *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. par Gilles-Gaston GRANGER. 1972<sup>e</sup> éd. Paris : Éditions Gallimard.
- WOOD, David (2009). « Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study ». In : *Canadian Journal of Applied Linguistics* 12.1, p. 39–57.
- WRAY, Alison (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- WRAY, Alison et Mick PERKINS (2000). « The functions of formulaic language: An integrated model ». In : *Language and Communication* 20.1, p. 1–28.
- WÜLLNER, Franz (1831). *Über Ursprung und Urbedeutung der sprachlichen Formen*. Münster : Theissingsche Buchhandlung.
- ZALTA, Edward N. (2001). « Fregean Senses, Modes of Presentation, and Concepts ». In : *Philosophical Perspectives*, p. 335–359.

# Curriculum vitæ

## Formation

### 2009 Doctorat en sciences du langage

«*Les verbes de manière de mouvement en polonais et en français. Éléments pour une étude comparée des propriétés structurelles des prédicats*», Université Nancy 2 & ATILF CNRS (UMR 7118)

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Denis Apothéloz

Mention : Très Honorable avec les Félicitations du Jury à l'unanimité

Qualifications par le Conseil National des Universités (2010) :

— 7<sup>e</sup> section (numéro de qualification 10207207449)

— 13<sup>e</sup> section (numéro de qualification 10213207449)

Récompense : Prix de Thèse des Établissements Universitaires de Lorraine (2010)

### 1995 DEA de linguistique générale

«*Problèmes méthodologiques liés à la description des modalités dans les langues naturelles*», Université Rennes 2 Haute-Bretagne,

Directeur de recherche : Monsieur le Professeur Jean-Yves Urien

### 1991 Diplôme de *magister* (bac+5) en philologie romane, Université Adam Mickiewicz, Poznań (Pologne)

«*Antonymie interne (énantiosémie) en français*»

Directeur de recherche : Monsieur le Professeur Józef Sypnicki

## Parcours professionnel

1991-1998 Assistante au Département de Philologie romane, Chaire de linguistique française et romane, de l'Université Adam Mickiewicz, Poznań, (Po-

logne).

**1991-1995** Chargée de formation au Kuratorium (*Académie*) de Wielkopolska, Poznań, (Pologne).

**1995-1998** Enseignante de Français langue étrangère à l'école 'Langue et Communication' à Rennes (35).

**1998-2001** En congé parental.

**2001-2005** Enseignante vacataire à l'Université Nancy 2 au Département de Français Langue Étrangère (DeFle).

**2005-2007** Lectrice de polonais à l'UFR Langues et Cultures étrangères, Département de Polonais et de Tchèque de l'Université Nancy 2.

**2007-2009** Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche, Université Nancy 2, Département de Polonais et de Tchèque.

**2010-2011** «Jeune chercheure» au sein du Laboratoire ATILF – CNRS UMR 7118.

**2011-2013** Ingénieure de recherche contractuelle au Centre National de la Recherche Scientifique (ATILF – UMR 7118).

**2011-2012** Enseignante vacataire en sciences du langage, Université de Lorraine, Nancy.

**depuis le 1 septembre 2013** Maître de conférences à l'Université du Littoral-Côte d'Opale :

— 1 septembre 2013 – 31 août 2015 : ISCID-CO, Dunkerque

— 1 septembre 2015 à ce jour : Département Lettres et Arts

## **Enseignement et missions pédagogiques**

### **Responsabilités et missions pédagogiques**

**1994** Membre de jury DELF et DALF (Université de Poznań, session 1994 co-organisée avec l'Ambassade de France à Varsovie).

**2001-2005** Membre de jury des certifications DELF et DALF, Université Nancy 2.

**2007-2009** Responsable (conception et mise en place des épreuves) de CLES polonais, Université Nancy 2.

**2013-2015** Responsable FLE et membre de l'équipe de direction de l'ISCID-CO (ULCO).

**2014-** Membre de jury de Licence 3 *Lettres modernes*, membre de jury de Master *Didactique des Langues*.

**2016-** Membre du Conseil de département *Lettres et arts*, ULCO.

**2018** – Référente ULCO pour le Projet Voltaire (mission confiée par le Président de l'ULCO)

## **Enseignement**

**Cours de français langue étrangère** (Université Adam Mickiewicz, Université de Lorraine, Institut Supérieur de Commerce International-ULCO)

- phonétique et grammaire descriptive française (cours à destination de futurs enseignants),
- français professionnel (terminologie, rédaction de cv et de lettres de motivation),
- grammaire textuelle du français
- expression écrite et orale, compréhension écrite et orale (tous niveaux dans les établissements indiqués)
- préparation aux épreuves DELF - Diplôme d'études en langue française et DALF - Diplôme approfondi de langue française (analyse de textes, techniques de synthèse et de résumé)
- thème, version (niveau intermédiaire et avancé)
- formations en FLE et en didactique pour les enseignants de français étrangers (polonais, vietnamiens, moldaves, etc.)

**Licence de Polonais** (Université de Lorraine)

- phonétique et grammaire descriptive de polonais (L1)

- thème et version, problèmes méthodologiques et aspects linguistiques, dimensions culturelle de la traduction (L3)
- polonais pour non spécialistes

### **Licence 2 de Sciences du langage** (Université de Lorraine)

- Enseignement et apprentissage du vocabulaire

### **Licence Lettres modernes** (ULCO)

- Introduction à la linguistique (L1)
- Lexicologie, lexicographie et ressources lexicales (L2)
- Éléments de sémantique et de syntaxe verbale (L3)
- Linguistique et analyse de textes (L2 et L3)
- Linguistique et enseignement (L2 et L3)

### **Master Didactique des langues** (ULCO)

- Techniques d'apprentissage des compétences écrites (M1)
- Littérature et pratiques pédagogiques (M1)

## **Activités de recherche**

Domaines d'intérêt : sémantique lexicale, sémantique de l'espace, aspect, linguistique comparée, applications lexicographiques et pédagogiques des analyses sémantiques

## **Comités de lecture, comités scientifiques**

Membre du comité scientifique (ou de lecture) de :

- collection éditoriale de sciences du langage *DixitGrammatica* (L'Harmattan), dirigée par F. Marsac et R. Sock ([www.dixitgrammatica.com](http://www.dixitgrammatica.com)),
- Revue *Les Langues modernes* ([www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique4](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique4)), comité de rédaction et comité de lecture,
- CEDILL 2014 et CEDILL 2018 : Colloques internationaux des étudiants chercheurs en didactique des langues et en linguistique, Université Stendhal – Grenoble 3,
- Chronos 14 (Conférence internationale sur le temps, aspect, modalité et évidentialité), Université du Littoral-Côte d'Opale 2020 ([chronos14.univ-littoral.fr](http://chronos14.univ-littoral.fr)),

Membre de :

- Association francophone pour le savoir (ACFAS, [www.acfas.ca](http://www.acfas.ca)),
- Association des professeurs de langues vivantes ([www.aplv-languesmodernes.org](http://www.aplv-languesmodernes.org))

## Participation aux projets de recherche

- 1993-1994** POLEX sous la direction de Z. Vetulani (Département de Mathématiques et Informatique, Université de Poznań en collaboration avec le Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique de l'Université Paris VII),
- 2007-2009** Travaux du groupe de recherche franco-polonais Temps et aspectuo-temporalité dirigé par D. Apothéloz (Université Nancy 2 & ATILF CNRS, UMR 7118) et M. Nowakowska (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne),
- 2008-2010** Projet innovant *Espace et grammaticalisation* dirigé par B. Fagard, École Nationale Supérieure et Lattice CNRS UMR, 8094, Paris,
- 2010-2011** *Definiens* sous la direction d'A. Polguère (Université de Lorraine & ATILF CNRS, UMR 7118),
- 2011-2013** *Réseau Lexical du Français (RLF)* sous la direction scientifique d'A. Polguère (Université de Lorraine & ATILF CNRS, UMR 7118),
- 2015-2016** *Stativité : typologie et critères (StaTyC)* sous la direction de F. Namer (Université de Lorraine & ATILF CNRS, UMR 7118) et M.-L. Knittel (Université de Lorraine & ATILF CNRS, UMR 7118),
- 2018-** *Images culturelles dans l'apprentissage des langues : enjeux didactiques et linguistiques (ICal)* co-dirigé avec É. Perrichon (ULCO & UR HLLI)

## Communications dans des colloques internationaux

- 22-24 juin 2021** 14<sup>e</sup> colloque international Chronos (co-organisatrice avec C. Veters. Colloque initialement prévu les 12-14 octobre 2020 reporté en raison des restrictions liées à la crise sanitaire du Covid 19.)
- 5-7 mai 2021** Phraséologismes pragmatiques. Préfabrication et lexiculture  
Colloque co-organisé avec Gaétane Dostie, Université de Sherbrooke (Canada) dans le cadre du 88<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS (colloque initialement prévu les 6-8 mai 2020 reporté en raison de la crise sanitaire du Covid 19)  
Communication : «Phrases préfabriquées des annonces ferroviaires : actes avoués et inavoués».

- 6-7 juin 2019** La combinatoire lexicale : corpus et dictionnaires (linguistique, didactique et littérature). Université d'Artois, Arras.  
Communication : «Collocations et polysémie»
- 2-3 novembre 2018** 42<sup>nd</sup> Annual Meeting of the Atlantic Provinces Linguistic Association/42<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association de linguistique des provinces atlantiques, Dalhousie University, Halifax (Nova Scotia, Canada).  
Communication (avec Alexandra Tsedryk, University Mount Saint-Vincent, Canada) : «De quelques aspects de compétence phraséologique en langue étrangère : locutions en test»
- 11-12 octobre 2018** L'espace dans le roman contemporain français : approches linguistiques et littéraires – ESPLITT  
Colloque co-organisé avec Catherine Haman (ULCO)  
Communication : «Partition de l'espace dans *Les Âmes grises* de Philippe Claudel»
- 9-13 juillet 2018** 6<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2018), Institut de Linguistique Française et Université de Mons (Belgique).  
Communication : «Locutions en apprentissage de langue seconde»
- 8-10 mai 2017** Didactique du lexique : réflexions théoriques, ressources et pratiques, 85<sup>e</sup> Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), McGill University, Montréal (Canada).  
Communication : «Modèle lexical dans une didactique de vocabulaire : de l'épistémologie à la pratique de classe»
- 17-19 novembre 2016** Excentricités. Université du Littoral-Côte d'Opale & UR HLLI (EA 4030), Boulogne-sur-Mer  
Communication : «Peut-on formaliser l'excentricité?»
- 4-8 juillet 2016** 5<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2016), Institut de Linguistique française et Université de Tours  
Communication (avec M.-S. Pausé) : «Polysémie et homonymie dans un modèle lexical»
- 29 juin-1 juillet 2015** Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology : Monolingual and Multilingual Perspectives. Europhras 2015 : International Conference of The European Society of Phraseology, University of Málaga (Espagne)  
Communication : «Aux anges, (in) seventh heaven. Identification d'unités phraséologiques et équivalence sémantique dans la traduction»
- 19-23 juillet 2014** 4<sup>e</sup> Congrès Mondial de la Linguistique Française, Berlin (Allemagne), Institut de Linguistique française et Freie Universität Berlin.

- Communication : «Brève histoire d'une erreur lexicale. Polysémie et liens lexicaux dans l'enseignement du vocabulaire»
- 16-18 juin 2014** Chronos 11, International Conference on Actionality, Tense, Aspect, Modality/Evidentiality, Pise (Italy), Scuola Normale Superiore.  
Communication : «D'achèvement à état : une affaire de polysémie»
- 30-31 mai 2013** The language of Politics/Politique et ses langages. Université de Vérone (Italie)  
Conférence invitée : «*Nation* et *naród* : analyse sémantique d'un couple de faux-amis franco-polonais»
- 13-15 novembre 2013** Premières Rencontres Phraséologiques (Phraséo 2013), Université Grenoble 3-Stendhal.  
Deux communications :  
— «Navigation dans le Réseau Lexical du Français» (seconde auteure, avec A. Polguère, Université de Lorraine-Atilf-CNRS),  
— «Comment tisser son réseau lexical dans l'apprentissage d'une langue seconde» (première auteure, avec A. Polguère, Université de Lorraine-Atilf-CNRS)
- 9-10 mars 2012** Interface de la syntaxe et de la sémantique lexicale : synchronie et diachronie. Institut de philologie romane de l'Université Adam Mickiewicz à Poznań (Pologne)  
Communication : «Définir le sens dans un réseau lexical : Réseau Lexical du Français»
- 1-3 septembre 2011** The 6<sup>th</sup> Meeting of the Slavic Linguistics Society (SLS 2011), Université de Provence, Aix-en-Provence.  
Communication : «On the way of grammaticalization. A corpus-based study of the Polish construction *ić + infinitive*»
- 24-27 mai 2011** IV<sup>e</sup> Colloque International de l'Association Française de la Linguistique Cognitive (AFLiCo IV), Université Lumière Lyon 2.  
Communication (avec B. Fagard et D. Stosic) : «From Space to abstraction ? A corpus study of Slavic deictic adverbs»
- 5-7 juillet 2010** La Complexité en langue et son acquisition, Université Paris VII Descartes.  
Communication : «Vous avez dit préfixe ? Analyse comparée de la portée de quelques préfixes verbaux en polonais et en français. Exemple d'une classe verbale»
- 5-7 février 2009** Verb Typologies Revisited. A Cross-linguistic Reflection on Verbs and Verb Classes, Université de Gand (Belgique)



Communication : «What Manner-of-Motion Verbs Beneath ? A contrastive study of French and Polish Manner-of-Motion Verbs»

**12-14 octobre 2007** 7<sup>th</sup> Conference of Slavic Cognitive Linguistics Association, Université de Chicago (USA)

Communication : «May an Event Approach Help Dealing with Polish Motion Verbs ?»

**1995** Polysémie, synonymie, antonymie. Relations dans le lexique : aspects théoriques et applicatifs, Université de Poznań (Pologne)

Communication : «Quelques remarques sur la polysémie des verbes modaux et ses conséquences»

**1993** Linguistique et didactique du FLE, Université de Łódź (Pologne)

Communication : «Subjonctif et la sémantique des mondes possibles-possibilités d'application»

**1992** Centenaire des études romanes en Pologne. Université Jagellonne à Cracovie

Communication : «Adverbe et modalités-pour une esquisse de typologie»

# Encadrement de mémoires de master

## 2015

- «Textes littéraires dans une didactique interculturelle», Virginie CLÉTON, M1

## 2016

- «Gestes de l'enseignant et alternance codique en classe de langue», Stéphanie SORIANO, M1

## 2017

- «Pourquoi les Polonais ne produisent-ils pas de blanc acoustique lors d'une production orale en continu ? Quelles stratégies mettent-ils en place pour l'éviter?», Amandine BRISSET, M1
- «Développement du français en Pologne», Ming DING, M1
- «Exploitation de textes littéraires en classe de FLE», Yasser KETTOUCHE
- «Stratégies d'enseignement pour le développement de compétences orales chez les apprenants chinois», Tang QIAN, M1
- «L'apprentissage du français : de l'étude de texte en réception à la maîtrise de la langue. Cas du cycle secondaire», Mohamed TAHA RAHMOUNI, M1

## 2018

- Enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques en classe de français langue étrangère», Fadoua BOUZALIF, M1
- Le traitement didactique des locutions dans les manuels de FLE. Étude comparée liée au niveau A2», Mélaine GOBERT, M2, mémoire co-dirigé avec Émilie PERRICHON

## 2019

- «Locutions pour apprenants de niveaux A1 et A2», Célia BOUTILLIER, M1
- «Littérature et public primo-arrivant», Audrey DUVIEILBOURG, M1

- «Améliorer le vocabulaire des élèves débutants avec un outil visuel pour apprendre des expressions idiomatiques françaises», Natalia LAGOS BENAVIDES, M1, mémoire co-dirigé avec Émilie PERRICHON
- «Idioms in Foreign Language Learning. The case of English», Yousra LAMARA, M1

**2020 (en cours)**

- «Traitement des unités phraséologiques dans les ressources pédagogiques en ligne pour apprenants en langues étrangères», Amandine BRISSET, M2
- «Les enjeux didactiques et sociolinguistiques de l'enseignement du français langue seconde au Canada : étude du lien entre la langue et la culture dans l'enseignement du FLS à Ottawa (Ontario)», Matthis CAPRON, M2, mémoire co-dirigé avec François ANNOQUE
- «Dire la vérité et mentir en français et en anglais. Lexiculture et enjeux didactiques», Florie HENNEBEL, M1
- «Améliorer le vocabulaire des élèves intermédiaires en utilisant des documents authentiques pour apprendre des locutions françaises», Natalia LAGOS BENAVIDES, M2