



Verbes de déplacement avec propriété agentive. Propositions didactiques

Onguéné Mete Tony	Centre de Recherches du Français de scolarisation	Université de Yaoundé1
	MODYCO	Université de Paris Ouest La Défense

Pour citer cet article :

Onguéné Mete T. (2017). *Verbes de déplacement avec propriété agentive. Propositions didactiques. Scolagram n°2.*

En ligne : http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=220:verbes-de-deplacement-avec-propriete-agentive-propositions-didactiques&Itemid=536

Résumé : Le lexique des verbes des collégiens sera abordé selon le point de vue : linguistique, acquisitionnel et didactique. Dans le plurilinguisme, le français est, pour une partie des jeunes, une langue cible et une langue de scolarisation. Tôt, il est acquis naturellement avant l'entrée à l'école et plus tard, il est acquis conventionnellement dans cette institution. Du fait de leur âge, le lexique des procès ces pré-adolescents et adolescents est encore peu fourni, alors même qu'il est soumis à l'influence des langues autochtones ou L1. Cette restriction lexicale les conduit à recourir à une catégorie de verbes polysémiques et généraux, des verbes de base, dans le but de résoudre leurs problèmes de communication. Or, les enseignants sanctionnent l'usage récurrent de ces lexèmes, jugeant qu'ils sont la manifestation d'une indigence lexicale. Ils souhaiteraient que chaque apprenant de sélectionne dans son répertoire de verbes, le prédicat juste à appareiller à la visée communicative. Cette communication dans son volet didactique, propose de ne pas éliminer mais de prendre en compte les verbes à tout faire dans l'enseignement du vocabulaire en L2. Pour l'acquisition, l'exposé suggère de rendre compatible tout enseignement du lexique des verbes français aux processus généraux d'acquisition, sans ignorer l'influence des langues du milieu. Enfin, pour la linguistique, l'enseignement des verbes pourrait être calqué sur leur organisation en langue : on peut partir des verbes génériques et polysémiques (hypéronymie) pour enrichir le stock lexical des procès avec des verbes plus précis (méronymie). Il restera alors aux élèves, aidés par leur enseignant, à se servir de la reformulation pour affiner la syntax

Mots clé : corpus, acquisition du lexique des verbes, didactique, français langue seconde, plurilinguisme, collégiens

Verbes de déplacement avec propriété agentive et propositions didactiques

Onguéné Mete Tony

Centre de Recherches du
Français de scolarisation

Université de Yaoundé1

MODYCO

Université de Paris Ouest La
Défense

1 - Introduction et présentation générale de la recherche

La réflexion traite de l'utilisation des verbes par les collégiens francophones de la classe de sixième à la troisième. Pour eux, il serait difficile d'atteindre une bonne pratique du français s'ils peinent dans la mise en mots des procès qu'ils conceptualisent : apprendre le français, L2 et FLS implique, en priorité, l'apprentissage du lexique des verbes de cette langue.

Pour Hilton (2002 :2) « L'acquisition lexicale est la base même de l'apprentissage linguistique ». En effet, nos collégiens devraient disposer d'un lexique actif pour leurs besoins communicatifs. Ils y recourent pour l'identification du discours des interlocuteurs et pour l'expression de leurs idées à l'écrit et à l'oral.

Cependant, l'aptitude à l'acquisition du lexique dépend du domaine de référence concerné. L'absence de frontières intrinsèques des verbes et leur hyper flexibilité sémantique et morphologique justifient leur difficulté d'acquisition, comparativement aux noms.

Nos analyses traitent des matériaux oraux recueillis dans la ville francophone de Yaoundé, un milieu plurilingue du fait de la rencontre de nombreuses langues autochtones. A Yaoundé, le français enseigné est normatif et est fortement influencé par la grammaire traditionnelle. Cet enseignement de la langue française ne tient guère compte ni du milieu culturel des élèves ni des stratégies d'apprentissages que développent les apprenants eux-mêmes dans les processus d'acquisition de la langue cible. D'ailleurs, il n'est dispensé aucun cours de vocabulaire sur les verbes et le lexique dont ils disposent. Ce vocabulaire est acquis par incidence, i.e. pendant les autres cours, et de manière informelle, puisque. Les jeunes étant exposés au français dans la rue. Dès lors, l'acquisition des verbes est aussi non guidée hors de l'école.

Néanmoins, les enseignants exigent des élèves qu'ils recourent le moins possible aux verbes usuels au profit «des verbes justes», qu'ils doivent couler dans une syntaxe afin de mieux exprimer le degré de significativité du prédicat sélectionné. Les verbes de *déplacement agentif* nous permettront d'illustrer ce phénomène. Nous nous demanderons comment permettre aux apprenants de mobiliser des verbes spécifiques de déplacement comme *emmener*, *apporter*, *emporter*, *ramener* alors qu'ils semblent dépendants de *partir avec* et *d'aller avec*.

1.2 - Objectif de la contribution

Partant des résultats de notre enquête, nous verrons comment proposer des solutions à l'apprentissage des verbes au collège en respectant l'objectif des enseignants et en tenant également compte des acquis des apprenants dont le lexique est influencé par l'âge et l'environnement culturel. Notre contribution s'appuiera sur quelques verbes, notamment, *amener, ramener emmener, apporter et rapporter*. Ce sont «des verbes de déplacement avec propriétés agentives». Cette famille de verbes a été retenue pour plusieurs raisons. Chaque type de déplacement est censée représenter le sémantisme d'une construction syntaxique ou, en d'autres termes, la relation de localisation entre un site exprimé par l'association d'une catégorie de verbes de déplacement et d'une catégorie de prépositions locatives. Ce domaine n'est donc pas uniforme et son apprentissage ou son enseignement est rendu complexe. Pourtant, les verbes de déplacement sont centraux dans les *lectes* des apprenants à cause du fonctionnement même de leur environnement au quotidien.

1.3 - Motivation didactique : gestion des idiosyncrasies par la pédagogie traditionnelle

Les Idiosyncrasies scolaires relevées dans le *lecte* des jeunes sont inévitables. Ils ne sont pas des locuteurs natifs du français. L'écologie linguistique de ces jeunes peut amener leur langue autochtone à interférer négativement ou non dans l'utilisation de leur lexique des procès. Il faut donc se demander comment gérer ces idiosyncrasies scolaires. L'idéal est que les programmes de français permettent à l'élève de s'exprimer comme un natif de la langue. La tâche de l'enseignant consiste ainsi à repérer et à corriger toutes les idiosyncrasies, puis à faire en sorte que la compétence de son élève se rapproche du français de France. Cet idéal s'appuie sur des méthodes traditionnelles. Hérité de l'époque coloniale, le modèle d'enseignement est transmissif. Le professeur dispose d'un temps de parole plus large que celui des apprenants. Il formule des règles que doivent appliquer ses disciples. Pourtant, les états généraux de l'éducation de 1995 demandent de décentrer l'enseignement du professeur vers l'élève qui doit avoir un rôle plus actif dans sa formation. A cause des méthodes traditionnelles, le structuralisme et le béhaviorisme amènent à considérer les « erreurs » des apprenants comme des « fautes », qui sont sévèrement sanctionnées. Or, l'une des solutions serait de changer de posture face aux idiosyncrasies des locuteurs non natifs. Une conception négative de leurs erreurs élude la réalité didactique et acquisitionnelle en jeu. Ce qui est considéré comme « faute » ou « erreur » puis sanctionné est pourtant la preuve d'un processus d'acquisition en cours.

L'absence de manuel et de cours de vocabulaire justifie aussi notre intérêt pour ce domaine. A l'école, on apprend à identifier un verbe, à le conjuguer et à l'accorder. Avant le collège, figurent des cours d'analyse grammaticale et logique. Y sont enseignées les fonctions grammaticales des autres parties du discours par rapport au verbe. Cependant, les verbes sont étudiés isolément et non en réseau (isotopie). Ils ne sont pas mis en relation avec les textes étudiés et leur réemploi à l'écrit ou à l'oral n'est pas immédiat. Enfin, apparaît aucune activité d'apprentissage centrée sur la classe des verbes dans le besoin d'éprouver la connaissance des élèves.

1.4 - Motivation linguistique et conceptuelle : verbes de déplacement et besoins langagiers des apprenants

Or, pour toutes les langues, le locuteur a besoin de communiquer sur le temps, l'espace et le mouvement. Ces informations sont empaquetées par les verbes et sont universelles. A cet effet, les verbes de déplacement sont essentiels pour les acquérants du lexique des procès en FLS. Leur filiation aux procès d'action légitime leur intérêt à l'école. Clairement, l'apprentissage des verbes de déplacement implique une meilleure conceptualisation et une meilleure catégorisation de la localisation et de la dimension temporelle. Dans l'acquisition du langage, la spatialité, les procès et le temps relèvent de la catégorie des événements, catégories conceptuelles incontournables pour la cohésion textuelle. Voilà pourquoi les récits écrits ou oraux constituent une tâche langagière inévitable à l'école. Pendant les exercices d'expression écrite, les élèves sont appelés à discourir sur ce domaine comme le livrent ces exemples de sujet tirés d'Abomo (1993 : 21) :

Décrivez l'itinéraire que vous empruntez pour aller de votre maison à l'école, et de l'école à la maison.

Expliquez à un étranger le chemin à prendre pour partir du carrefour de la poste centrale au stade omnisport.

Un travail explicite sur les verbes de déplacement se justifie par un besoin récurrent en situation d'écriture. Les récits, très souvent pratiqués à l'école élémentaire et au collège, supposent des déplacements de personnages, dans les récits de voyage ou les contes merveilleux initiatiques.

2 - Questions de recherche

Du fait de leur âge, le lexique des procès des (pré) adolescents est encore peu fourni, alors même qu'il est soumis à l'influence des langues autochtones. Cette restriction lexicale les conduit à recourir à une catégorie de verbes polysémiques et généraux, des *verbes de base*, afin de résoudre leurs problèmes de communication. Or, les enseignants du français langue de scolarisation, (FLS) sanctionnent l'usage récurrent de ces lexèmes, jugeant qu'ils sont la manifestation d'une *indigence lexicale*. Ils souhaitent voir chaque apprenant de L2 sélectionner, dans son répertoire de verbes, le prédicat juste à appareiller à la visée communicative.

- De quels types de verbes disposent réellement les apprenants dans la mise en mots de leurs procès ?
- Leur manquent-ils vraiment de verbes spécifiques pour la lexicalisation de leurs procès ?
- Quelle méthode d'enseignement de vocabulaire peut permettre aux enseignants de partir du vocabulaire disponible vers celui souhaité dans le cas précis des verbes de déplacement agentifs ?

La principale difficulté de nos apprenants semble porter sur l'organisation et l'accès à leur lexique mental des procès. Voilà pourquoi les propositions didactiques qui découleront des constations faites ne viseront pas essentiellement à l'enrichissement

quantitatif ou à l'accumulation des lexèmes nouveaux dans le lexique mental des apprenants. On se demandera plutôt comment organiser ces acquis afin de rendre apprenants autonomes dans l'utilisation de ce lexique.

3 - Les données

Nos propositions didactiques s'adressent aux enseignants du FLS au collège. Ils ont à leur charge des (pré) adolescents de 10 à 16 ans. Cette population a fourni le matériau langagier à analyser pour le corpus. Leur différence d'âge est justifiée par un environnement d'enquête particulier. Yaoundé, la ville de résidence des enquêtés alterne entre zone urbaine et ruraine. L'exposition à l'input du français y est une variable commune. Dans la première zone, peu d'enfants sont encore âgés de 16 ans au collège. Dans la seconde, par contre, ils sont plus grands. En effet, les jeunes des zones urbaines entrent tardivement à l'école. Les travaux champêtres concurrencent les études. La variable imposée de l'âge et de l'espace n'annihilent pas cependant les facteurs d'acquisition. A 16 ans, le stock lexical des procès peut encore s'enrichir. De même, en zone rurale et urbaine, les fonctions du FLS demeurent les mêmes malgré des nuances à l'exposition de la langue.

En zone urbaine, la langue autochtone concurrence le FLS. Nous avons noté que nos jeunes utilisent une langue africaine à la maison. La langue de leurs parents est celle qui leur sert de langue de première socialisation. Le français s'apprendra plus tard à l'école. Selon Onguéné Essono (2013 : 138), résumant une de ses enquêtes,

À Yaoundé, la capitale cosmopolite et dans plusieurs mégalo-poles camerounaises, nous avons montré (2013 : 21) que le français est désormais la langue première des jeunes de moins de 25 ans, mais que l'on dénombre des périphéries où cette langue apparaît encore comme une véritable langue étrangère qui ne se pratique presque que dans la salle de classe. C'est le cas du petit village de Nkolo, dans la périphérie de Nkoabang, à une vingtaine de kilomètres au Nord-est de la ville de Yaoundé

L'auteur explique qu'en périphérie de Yaoundé, i.e. en zone urbaine, la langue dominante, l'èwòndò, s'utilise illégalement dans la cour de récréation et quelquefois dans les salles de classe, aussi bien par la centaine d'apprenants que par les enseignants, en majorité des femmes. En zone urbaine, le français est la L1. Cependant, son acquisition est faite consciemment à l'école.

Même si l'exposition et l'accès à la langue divergent, la population étudiée partage des similarités. Elle dispose toute de la même capacité linguistique car elle peut suivre un cours centré sur l'apprentissage des verbes. Tous ces apprenants sont scolarisés et ont déjà appris et produit des énoncés bien avant l'entrée au collège. Dès le primaire, six ans avant la classe de sixième, il est dispensé des cours de grammaire française. L'exploitation de la description générale des 3 étapes post-basiques de Bartning (1997) renseigne sur leur niveau commun d'acquisition des verbes français. Il s'agit de :

- a) L'étape post-basique I ou pré-avancée : peu de morphologie et peu de subordination ;
- b) L'étape post-basique II ou avancée : morphologie développée, cependant syntaxe avec des règles idiosyncrasiques ;
- c) L'étape quasi-native : morphologie et syntaxe utilisées suivant les règles de la

langue cible.

Le public cible dans les deux zones à un niveau *post-basique* correspondant à un niveau d'acquisition des verbes intermédiaires. Les locuteurs construisent l'ensemble de leurs phrases autour d'un ou de plusieurs prédicats. Nous l'illustrons :

1a. <il entra (.)> [/]/ il l'entra après (.) il l'entra il vu des gens endormis

1b.LAE: il entra il voy/a/ une jeune fille couchée sur un lit

1c.CHI: moi j'en (tr)e j'avais oublié je sors quelqu'un je sors quelqu'un d'autre *entre* il remet

En [1-a-c], les procès-mises en mots correspondraient aux évènements conceptualisés. Le domaine de référence s'assimile à celui du « franchissement de l'espace ». Le degré de significativité d'*entrer* rend saillant ce procès. Syntactiquement, chacun des énoncés formulés par les jeunes locuteurs est articulés autour d'un verbe. Morphologiquement, ils recourent au passé simple, temps d'acquisition et d'utilisation complexe, pour situer le procès dans le passé. En [1b], la forme du verbe *voir* dans ce temps prouve que le processus d'acquisition demeure en cours.

Malgré ces aptitudes dans le traitement du lexique des procès, toutes les règles normatives de la langue cible ne sont pas acquises. *Entrer* caractérise cette généralité et est utilisé pour décrire le passage progressif ou ponctuel de la cible, d'un site à un autre. C'est par conséquent un prédicat d'achèvement qui devrait permettre à nos enquêtés de décrire une situation qui comporte une transition instantané, à partir d'un point initial pour atteindre un point final. Or, en [1a-b-c], se constate l'absence d'un fond qui puisse valoir comme instance de repérage. Le lexème est mobilisé dans le discours d'apprenant sans bornage. Il faut donc se référer à l'ensemble du récit pour savoir si le passage s'effectue d'un milieu interne à un milieu externe. Voilà pourquoi, malgré les différences individuelles, le niveau d'acquisition des verbes de nos apprenants est « post-basique ».

3.1 - Construction et traitement du corpus

Les récits et les discussions de groupes représentent des tâches langagières qui ont permis d'obtenir la parole d'apprenant. Nos matériaux audio ont été enregistrés en milieu institutionnel et naturel. Nous pensons que dans la salle de classe, en présence d'un visage autoritaire, les locuteurs mobiliseraient une forte fréquence de verbes spécifiques. Inversement, hors de la salle de classe, entre pairs, pendant les discussions de groupes, nous obtiendrons plus de verbes généraux et polysémiques.

Le matériau sonore a été traité, transcrit et codé conformément au protocole de traitement CHILDES (Child Language Data Exchange Système), largement utilisé dans les recherches en acquisition. A ce code de transcription (système de transcription standard)- CHAT (Code for Human Analysis of Transcripts), un ensemble de programmes informatiques a permis l'analyse automatisée des données informatiques-CLAN (Computerized Language Analysis). A partir des données obtenues, il est désormais possible d'utiliser une base de données lexicale pour suggérer des propositions didactiques. Ainsi, la commande *FREQ* de CLAN a mécaniquement fourni des inventaires complets de verbes avec leur fréquence respective et classés après lemmatisation.

Les enquêtés ont ainsi mobilisé 7312 verbes au total dont 832 différents. Les verbes les

Verbes de déplacement avec propriété agentive. Propositions didactiques

plus fréquents sont listés au tableau 1. La fréquence des verbes y apparaît en gras. La colonne de droite signale le domaine sémantique, obtenu après consultation du *Lexique des verbes du français* (1997) et des manuels de grammaire. Les verbes dont les occurrences affichent un taux de fréquence élevé peuvent, à juste titre, être considérés comme les plus utiles aussi bien pour le locuteur natif que pour l'apprenant du FLS.

Tableau 1 : Verbes fréquents et verbes de déplacement

Rang	verbes	Nbre occ.	Domaines sémantiques
1	Dire	496	Communication
2	Aller	238	Mouvement
3	Partir	175	Mouvement
4	Voir	148	Perception
5	Faire	163	Activité

Dire, avec 496 occurrences est le verbe prototypique de la famille sémantique des communications. Sa fréquence est en partie justifiée par la tâche langagière orale qui a permis la collecte et la constitution de ce corpus. (2) *Aller*, 238 occurrences, les jeunes le convoquent largement pour les procès de déplacement. Quant à (4) *partir*, 175 occurrences, il est concurrencé par *aller* dans les procès de déplacement et du mouvement. Les apprenants les utilisent l'un et l'autre comme des auxiliaires et des verbes de phases.

3.2 - État du répertoire des verbes de déplacement et identification du problème

Pour cerner les besoins réels des apprenants et proposer des solutions adéquates à ces besoins, chaque verbe a été classé dans une famille sémantique. La *notion de famille* de verbes est introduite par Nation (1982) et a été utilisée via Polguère *et al.* (2013 : 41) en référence à l'apprentissage en L2. Cette notion sert d'unité de mesure dans l'évaluation des connaissances lexicales de l'apprenant, la croissance de son vocabulaire et la progression de la maîtrise d'une L2 qui en résulte. Il sera alors possible de partir de la famille de verbes obtenue pour formuler des hypothèses au niveau conceptuel pour des applications didactiques.

Pour la famille des verbes de déplacement qui nous intéresse, nous en avons dénombré 58. Ils correspondent à 945 occurrences. Un classement plus précis a permis de mettre au jour la sous famille des verbes de déplacement agentif. Ils sont répertoriés dans le tableau 2.

Tableau 2 : verbes de déplacement agentif

Verbe	Nbre d'occ.
Rapatrifier	2
Transporter	1
Ramener	5

Verbe	Nbre d'occ.
Apporter	3
Accompagner	5
Emmener	7

Chasser	5
---------	---

Envoyer	23
---------	----

Les verbes de déplacement avec propriété agentive sont présents dans le stock des verbes de nos apprenants. Cependant, à l'étape de la formulation, ils sont délaissés au profit de *partir avec* ou *aller avec*. La série des exemples [2] le montre :

2a.SP01 : vous même partez souvent avec <les> [///] vos camarades de classe à Tchomo

2b.NYA : il est parti avec les policiers

2c.BRI : il a peut-être plus de vingt ans oui et il a un enfant et toi tu pars marcher avec lui.

En [2], les procès mis en mots au moyen de *partir avec* décrivent un déplacement conjoint. Cependant, des verbes plus appropriés à l'expression de ces procès peuvent certainement exister. On conclura donc que, avec un verbe usuel comme *partir*, le sens du procès est non orthonymique.

4 - Modèles d'analyse

Nos propositions didactiques sont calquées sur les stratégies d'apprentissage développées par les jeunes eux-mêmes. Une méthode efficace d'enseignement de verbes devrait viser l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information déjà disponible dans le lexique des procès des apprenants. Ce stock dépend de l'âge des apprenants, de leur niveau d'étude et de l'input consécutif à l'environnement. Pendant la préadolescence et pendant les années de collège, le stock lexical des procès est certes peu fourni, mais demeure en construction.

Le modèle de Levelt (1989) est adapté à nos préoccupations. C'est un modèle de production de la parole articulé autour de la conceptualisation, de la formulation et de l'articulation. Levelt explique comment le locuteur accède au lexique et sélectionne les mots désirés dans son lexique mental qui en comprend des milliers. Ce modèle vérifie l'existence d'un lexique mental, organisé en stock. Ici, s'opèrent le choix des items lexicaux et l'activation des procédures de création syntaxique.

Nos propositions tirent également leur légitimité des méthodes d'analyse issues de certaines grammaires de construction. Pour enseigner un verbe à un apprenant, on ne peut plus partir des listes des verbes à réciter comme autrefois à l'école primaire. Il faut tenir compte de sa structure argumentale ou de son cadre prédicatif. Cela permettrait de mieux fixer le sens ou les sens possibles d'un verbe. Le *schéma argumental* ou *structure argumentale* est l'ensemble des arguments attendus par un verbe ou un mot, afin que celui-ci assume sa fonction. Alors que le cadre prédicatif implique une relation syntagmatique, la structure argumentale permettra, elle, des descriptions syntaxiques. François (2003 : 1) montre comment déterminer le profil énonciatif d'un verbe pour deux de ses emplois différents. La polysémie verbale devient par-là, une voie d'accès d'enseignement du lexique des procès.

4.1 - Précisions terminologiques et étendue du problème

Les verbes de déplacement et de mouvement sont à différencier. Le déplacement mène à un changement de lieu contrairement au mouvement qui figure plutôt un changement de position ou d'état. Les verbes de déplacement impliquent un changement de portion d'espace occupée par une entité dans un repère temps, par opposition à la portion d'espace-temps antérieure. Le *site* et la *cible* participent de cette différenciation.

Le *site* est, chez Borillo (1998 :131), l'« objet à localiser relativement à un lieu, ou dans le cas présent du mouvement, l'entité qui se déplace ou est déplacée » Cette cible est un objet humain ou non humain, tel que le matérialise [2a-b-c].

3a.DIA : *nous sommes allés à un endroit appelé Tchomo*

3b.INE : *un jour nous sommes donc allés à Soa*

3c.LAE : *est-ce que ces gens sont morts ou bien ils sont allés en campagne ?*

En [3a-b-c], la cible est représentée par les pronoms *nous* et *ces gens*. Elle représente l'objet à localiser subissant une modification ou un changement. Le *site* indique l'objet localisateur, c'est-à-dire le point de repère par rapport auquel sa situation est fixée. Dans ces séquences, le site est représenté par *un endroit*, *Soa*, *campagne*. Sur le plan de la construction des verbes, la formulation du procès implique la présence de deux arguments, l'un spécifiant le point de départ et l'autre le point d'atteinte. Cependant, le site pourra être explicité ou non. Quand il est explicite, son introduction passe par une préposition.

Les verbes de *déplacement agentif* sont des prédicats à plusieurs arguments locatifs. Ils se comportent comme des opérateurs diathésiques. Leurs constructions sont donc causatives. Ces verbes augmentent la phrase de départ d'un actant ou cible initial. Celle-ci représente l'instance qui est cause du procès de déplacement. Comme les verbes « d'action sur autrui » (Le Goffic, 1993 : 294), on y observe qu'un agent provoque un déplacement que réalise un objet.

Les *verbes de déplacement agentif* se réalisent presque pareillement en discours. *Chasser* et *envoyer* nous permettront de souligner la propriété agentive de cette catégorie de déplacement. Ces verbes et leurs actants apparaissent en italiques. Les arguments seront désignés ainsi qu'il suit : Nh₀ pour le sujet humain, i.e. l'agent. Nh₁ pour l'objet, la cible, très souvent le premier complément. Loc. pour le complément locatif, entre crochet. Il représente le site au niveau conceptuel.

4a.CHI : *comme la première fois j'étais parti sa mère m'avait chassé*

4b.DIA : *a(lors) on nous [ε]chassé [de l'école] pour la pension*

4c.CHI : *j'ai envoyé mes amis cogner.*

4d.TAT : *Ta ma maman m'a envoyé te parler.*

L'agent en [3a] provoque un déplacement exprimé par *chasser* sans le réaliser. La

Verbes de déplacement avec propriété agentive. Propositions didactiques

mère ne se déplace pas. C'est plutôt le pronom complément *m'*, la cible-objet qui est poussé au déplacement. Il en est de même en [4b] où le Nh_0 *on* provoque le déplacement du Nh_1 vers un lieu représenté par le loc. [de l'école]. *Envoyer* est quasi-factitif et non prépositionnel en [4-c]. Sa distribution est complexe. On y voit que le sujet de la subordonnée précède l'infinitif, qui est actif. Le Nh_0 initie l'action et demeure fixe. Cependant, c'est celui qui la réalise qui progresse dans l'espace.

Les verbes de *déplacement conjoint* sont une modalité de la famille des verbes en présentation. Dans cette autre sous-catégorie, l'agent et l'objet sont des cibles. Conceptuellement, on se représente une scène avec deux entités qui se meuvent. Dans ce procès, le Nh_0 ou N_0 initie un déplacement sans demeurer statique. Le N_1 bien qu'objet réalise aussi le procès du déplacement. [5a-b] illustre ce type de procès spécifique :

5a. CHI : *si je l'a vois elle n'a rien à faire je lui dis que pardon accompagne moi*

5b. CHI : *+" on part viens m'accompagner chez ma grand-mère je vais chercher son Kabba.*

En [5-b] les Nh_0 et Nh_1 sont des cibles. En [5b] elles se déplacent conjointement vers le site représenté par le locatif [chez ma grand-mère].

En FLS, les enseignants exigent l'*orthonymie*. Pottier (1992) rapproche l'*orthonyme* de la lexie i.e. du mot ou de la séquence mémorisée la plus adéquate, sans aucune recherche connotative, pour désigner le référent. Effectivement, il faudra, chaque fois, se demander si le verbe sélectionné dans le stock lexical des procès désigne justement le référent le plus saillant représenté linguistiquement par l'apprenant. Le processus d'acquisition du lexique des procès devrait permettre, à chaque élève de L2, de désigner de la façon la plus droite, la plus directe, la plus spontanée possible, les événements qu'il perçoit ou conceptualise à partir des verbes de la langue cible.

L'hypothèse, déjà exposée, est que, lorsque le verbe sélectionné est générique et polysémique, la formulation peut être non orthonymique. Or, notre enquête relève une certaine préférence de ces élèves pour les verbes de base, i.e. des verbes génériques, polysémiques, ceux dont le sens est abstrait, au détriment des verbes spécifiques au sens plus précis. Lorsque ces jeunes utilisent les verbes de base ou verbe passepartout, leurs énoncés sont très souvent bricolés, ce qui conduit les enseignants à conclure que leurs élèves sont en détresse verbale et que leur lexique des verbes est pauvre.

En réalité, nous avons découvert que le problème se trouvait ailleurs. Les verbes spécifiques sont présents dans la mémoire lexicale des apprenants. Voici un exemple de la présence des verbes causatifs à plusieurs arguments locatifs dans leurs énoncés. Ils décrivent les mouvements conjoints.

6a. FLE : *le garçon peut causer avec n'importe qu'elle fille <ça > [//] cela <peut> [/] peut emmener les disputes les crises de jalousies*

6b. BOR : *bon après <on l'a> [/] <on l'a> [/] on l'a emmené au commissariat*

6c. CHI : *+" tonton tonton voilà le père-là ici celui que tu as demandé que (.)*

je l'apporte

6d.CHI : *elle a donc vu le trésor ils ont ramené ça chez eux.*

6d.SOL : *c'était dans la nuit et là il m'a ramené heu (.) dans son quartier*

Selon [6], l'organisation des lexèmes dans la mémoire lexicale est lacunaire. Les jeunes peinent à les rappeler et à les insérer dans leurs discours. Lorsqu'ils sont rappelés du stock des lexèmes, il se trouve quelquefois des approximations sémantiques. Ces verbes sont quasi-synonymes dans leur discours. Les traits sémantiques qui justifient leur spécificité sont tellement fins que les apprenants procèdent à des élargissements sémantiques intra-domaines pour des verbes qui ne sont pas reconnus pour leur flexibilité sémantique.

Ainsi *apporter* s'utilise avec des objets animés jouant le même rôle *qu'emmener*, absent de leur lexique. *Reconduire* N_{1hum} et *remettre* N_{1-hum} différencient *ramener* de *rappporter* en langue. Or, ils sont contextuellement équivalents dans le discours selon la logique d'économie linguistique qui entraîne *que ramener* soit sélectionné pour sa valeur causative là où *rappporter* aurait été orthonymique.

4.2 - Apport de la linguistique dans l'enseignement des verbes de déplacement.

Pour la préparation des cours, les enseignants peuvent partir de Laur (1991), Borillo (1998), Guillet-Leclère (1992), Debanc *et al.* (2009), etc. Espinar (2002 : 78) leur fera découvrir que l'utilisation idiosyncrasique des verbes de déplacement n'est pas une exclusivité de leurs apprenants. Dans le commentaire d'un corpus scolaire en français et espagnol, elle signale que l'organisation intrinsèque des verbes de mouvement dans les deux langues rend difficile son acquisition dans les deux sens, notamment, pour ce qui est de la confluence du mouvement et de l'agentivité. Pour cause, la distribution de la combinaison des traits de déplacement et d'agentivité dans les verbes français et espagnols sont nettement différentes.

L'étude de Laur (1993) sur « la relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement » est également exploitable en FLS. Pour ce cas, nous avons relevé des exemples de congruence entre le verbe de déplacement et la préposition dans les énoncés de nos apprenants comme en [7a-b].

7a.CHI : *il était une fois (..) une petite fille qui partait (.) au champ.*

7b.NAT : *ma mère était partie au village.*

La préposition *y* semble redondante relativement au verbe en [7a-b]. *Partir* décrit déjà la relation de la localisation. Sa polarité initiale peut se passer d'un syntagme prépositionnel. Contrairement à la formulation des apprenants, la précision du site n'est plus nécessaire. La consultation d'autres études sur les verbes de déplacement est essentielle.

Le « travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire » de Debanc *et al.* (2009) s'inscrit dans une perspective didactique. Ils proposent aux instituteurs d'utiliser

de façon pertinente les verbes spécifiques. A cette fin, ils leur conseillent de se servir aussi bien des synonymes que de co-hyponymes et des verbes souvent qualifiés de « passe-partout », tels que *faire, dire, mettre, aller*.

Onguéné Essono (2013 : 2014) n'étudie pas précisément les verbes de déplacement. Il analyse cependant un domaine connexe à ce découpage du monde, celui de la « conceptualisation, construction, et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues de CE2 du Cameroun ». Il propose des solutions en direction des maîtres d'école du FLS. Ce linguiste souhaite que soit repensée la formation des maîtres dans le besoin de renforcer leur compétence didactique. Il conseille que ces instituteurs soient entraînés à la reformulation et affinement des objectifs pédagogiques. Enfin on lit chez lui qu'il faut encourager la flexibilité linguistique chez les apprenants.

Onguéné Mete (2015) s'appuie lui, sur tous les auteurs ci-dessus et bien d'autres. Grâce à un corpus de collégiens en L2, il y répertorie tous les verbes de déplacement, les classe en sous-famille sémantique et propose des solutions didactiques à leur enseignement.

Les outils présentés plus haut sont théoriques et complexes pour les enseignants. Le métalangage proposé est souvent opaque. Ces professionnels ont besoin des manuels directement exploitables. *Vocalire* de Rolland et al (2002) se rapprochent de ces auxiliaires didactiques. Les enseignements y proposent des verbes à partir d'un vocabulaire thématique constitué de 15000 mots du *Dictionnaire du Français Usuel*. Ils sont groupés empiriquement, selon des critères sémantiques, autour de 907 mots hyperfréquents. La sélection des 7500 mots de *Vocalire* s'est faite sur des critères statistiques et morphologiques. La méthodologie proposée aux enseignants repose sur les ressemblances sémantiques et syntaxiques entre ces mots, leurs traits communs et leurs oppositions.

Pour la sémantique, la méthodologie suggère de travailler sur deux antonymes, deux parasyonymes, deux mots ayant entre eux une relation de réciprocité, « un verbe et le nom correspondant, comme vivre & vie, tomber & chute, dormir & sommeil », Rolland et al. (2002 : 4). Pour la syntaxe, les verbes sont définis en fonction de leur sujet et leurs compléments essentiels i.e. leurs actants. Les schémas actanciels mis au jour sont utilisés comme auxiliaires de l'analyse du sens. Grâce à ce procédé, ils peuvent présenter « les choses de façon plus générale que possible », Rolland et al. (2002 : 4).

5 - Vers une méthode d'enseignement des verbes de déplacement avec propriété agentive

La construction des séquences de cours engagerait textes enseignés pendant la lecture et familles de verbes à faire acquérir pendant les exercices de vocabulaire que nous conseillons au collège. Une séance qui porte sur les verbes de mouvement s'appuierait par exemple sur la thématique du voyage. L'activité consisterait à repérer tous les verbes de déplacement avec construction d'un champ lexical pour chaque type de déplacement autour des hyperonymes comme *partir* et *aller* dont le sens sera précisé par le contexte que constitue le récit. On devra insister sur la relation entre les verbes. L'étude des uns par rapport aux autres contribue à affiner les nuances de sens. Pour plus d'efficacité, il est conseillé d'accorder une attention essentielle à la syntaxe.

5.1 - Étudier les verbes en grappe

L'étude des verbes en grappe autour d'un parasynonyme consistera révéler leur proximité sémantique, morphologique et syntaxique. Les différences et les ressemblances sémantiques et syntaxiques entre ces mots, leurs traits communs et leurs oppositions fixent leur sens dans la mémoire. L'apprenant devra être capable de retrouver ces verbes rapidement, dans son stock de lexèmes, les comparer et sélectionner celui appareillé à sa visée communicative, puis l'insérer dans son énoncé en respectant sa distribution. L'objectif est de contextualiser l'apprentissage de ces verbes et d'en étudier aucun isolement. La première règle de notre méthode consiste donc à un regroupement pertinent des verbes à étudier.

5.1.1- Création d'une relation de proximité sémantique autour d'un hyperonyme

L'*hyperonyme* est l'unité lexicale la plus représentative et la plus fréquente de sa famille sémantique. Il partage avec elle des traits syntaxiques et sémantiques communs. Ces unités ne sont pas de synonymes mais des *méronymes*. On entend par *méronyme*, la relation sémantique entre un terme A et un autre terme B, où A est une partie de B. L'intégralité des méronymes d'un terme constitue son champ lexical. Pour les verbes, on ira du verbe hyperonyme, le plus usuel, vers le méronyme, le verbe spécifique. *Aller* et *partir* seront ainsi au-dessus de *apporter*, *rapporter*, *emmener* et *rapporter*.

5.1.2 - Création d'une relation de proximité sémantique autour d'un parasynonyme

Les vrais synonymes sont rares. La notion de *parasynonyme* s'impose donc. Elle est utile aux activités de substitution et de reformulation. On partira du parasynonyme le plus vague vers le plus précis. Exemple *rapporter* (redonner, remettre, restituer). La parasynonymie, via la relation lexico-sémantique, est une mise à l'épreuve de la compétence lexicale des apprenants. *Redonner* et *remettre* sont fréquents chez les élèves. Ils les retrouveront dans leur lexique mental. Le contexte pragmatique sera une aide à ce besoin.

5.1.3 - Création d'une relation de proximité sémantique par antonymie

La confrontation entre deux verbes rend saillants leurs traits lexico-sémantiques identitaires. Outre l'antonymie, la relation de réciprocité, (prendre-donner) ou converse (vendre-acheter) sont des amorces d'activités utiles. Pour le déplacement, l'antonymie va se faire entre (apporter-empporter), (amener-ramener), (emmener-remmener). Ces réseaux sémantiques seront associés à la reformulation et à la syntaxe.

5.2 - Apport de la syntaxe et de la sémantique

Le *schéma de valence* et le *schéma actanciel* ou *argumental* servent d'auxiliaire à l'analyse des verbes. Ils sont définis en fonction de leur cadre de rôle. On doit attirer l'attention des élèves sur la construction verbale. On identifiera un lexème selon qu'il fait sens avec trois entrées, deux entrées ou une entrée. L'attribution des rôles sémantiques aux actants sous-catégorisés par nos verbes explique à la fois sa polysémie et sa nature de verbe agentif.

L'enseignement du lexique au collège nécessite aussi le recours à des structures abstraites permettant des généralisations qui sont à la base des définitions. Pour la famille des verbes du déplacement, sont exclues les notions de verbe causatif et agentif auxquelles est préférée celle de verbe de déplacement à trois entrées, matérialisées par ABC que nous compléterons selon les besoins, des catégories lexicales de humain, objet animé ou inanimé, endroit, en précisant le site et la catégorie lexicale de la cible. Syntaxe, sémantique et lexique sont de fait mis à contribution au service de l'apprentissage du verbe. Dans cette approche, les lettres A, B, C représentent les actants du verbe. Il est utile d'insister sur le rôle et la présence de la préposition qui matérialise la nature conjointe du mouvement.

5.2.3 - Activité de reformulation avec accroissement du sens

Picoche (2007 : 3,7) fonde une didactique du vocabulaire sur la reformulation dont elle propose une typologie pratique (reformulation par changement de l'ordre des mots, par le recours à des dérivés, à des synonymes, ou encore à des paraphrases. Seront donc identifiés (gifler) ↔ (donner une gifle), pour des reformulations fondées sur des dérivés, (prendre un taxi) ↔ (emprunter un taxi) pour la reformulation fondée sur des synonymes

Dans les exercices de vocabulaire, les parasyonymes, *aller* et *partir* ou même *prendre* et *conduire* vont être considérés comme le terme vedette de la famille sémantique des verbes de déplacement conjoint et aider à la reformulation de ces procès d'accroissement de sens, avec une attention sur syntaxe

AMENER : verbe à trois entrées

A (animé) VA avec B (animé) vers C (endroit)

Jean AMENE son ami à la maison.

APPORTER : verbe à trois entrées

A (humain) VA avec B (chose) vers C (endroit)

Jean APPORTE du bois à la maison

On peut, selon le verbe, introduire un verbe usuel différent afin de faire découvrir les nuances du verbe à apprendre. Les verbes comme : *prendre*, *porter*, *conduire*, sont maîtrisés des jeunes. Surtout, ils sont trivalents et se livrent facilement aux activités de reformulation.

Conclusion et discussion

Le profil des destinataires de cette méthode, les enseignants de FLS amènent à un traitement différent de la problématique. Des propositions trop théoriques et plus compactes peuvent rebuter les enseignants. Au Cameroun, ils sont souvent des non spécialistes de langue française. Il leur faut « des prêts à utiliser » pour leur cours. Le

manque des effectifs impose parfois des enseignants d'histoire ou de littérature africaine dans les classes de langue française. De même, Onguéné Essono (2013 : 7) et Noyau (2006 : 340-352) déplorent que, malgré cette hypercorrection normative qu'ils exigent aux élèves, ils ne l'appliquent pas eux-mêmes en classe ou en dehors. Leur langue, l'une des langues de référence en classe, peut entraver l'enseignement dispensé pour l'acquisition des verbes cibles. De plus, les parents et les élèves se plaignent des surcharges horaires. Un cours de vocabulaire serait de trop. Il n'en existe pas dans les collèges de Yaoundé voilà pourquoi notre méthodologie se fonde aux cours de lecture, d'expression écrite et de grammaire. Pendant ces leçons, nous conseillons des activités spécifiques centrées sur les verbes, en atelier ou par groupe. Chez les jeunes enfin, la constance est la différenciation entre « français de la classe » et « français de la cours de récréation ». Or le travail lexical doit s'opérer indifféremment de l'espace pour une meilleure acquisition du mot appris.

Notre méthode associe la syntaxe et la sémantique pour l'apprentissage du lexique. De même, nous pensons nous appuyer sur les verbes déjà disponibles dans la mémoire lexicale des jeunes pour réaliser les objectifs d'apprentissage de cette partie du discours. Concrètement, les activités d'apprentissage du lexique en FLS devront être centrées sur l'apprenant qui doit être capable de trier les verbes dans un lexique puis de les mettre en liens. Les verbes ne doivent donc pas être étudiés isolément, mais en grappe autour d'un parasynonyme, en s'appuyant sur la synonymie ou l'antonymie. La syntaxe contribuera à améliorer l'apprentissage du vocabulaire des verbes en FLS. Les verbes, étudiés par famille sémantique, sont mieux maîtrisés lorsque leur structure actancielle est similaire, c'est par exemple le cas pour les verbes à trois actants pour décrire le procès du déplacement des objets.

Bibliographie

- Abomo G. (1994) *L'expression de la spatialité chez les élèves bilingue*, Ecole normale Supérieure de Yaoundé, mémoire de DIPES II
- Bartning, I. (1997), L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. In Bartning, I. (ed), *AILE 9, Les apprenants avancés*, 9-50.
- Borillo A, (1998) *L'espace et son expression en français*, Paris, Ophrys.
- Dubois J. (1997), *Les verbes français*, Paris, Larousse.
- François, J. (2003), *La prédication verbale et les cadres prédictifs*. Louvain : Peeters
- Garcia-Deban, C. Duvignau, K. Dutrait, C. et Gangneux, M. « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire », *Pratiques*, 141-142 | 2009, 208-232.
- Guilleta et Leclere, C. (1992). *La structure des phrases simples en français. Constructions transitives locatives*, Librairie Droz, Genève-Paris
- Hilton H., « Modèles de l'acquisition lexicale en L2: où en sommes-nous? », *ASp*, 35-36 | 2002, 201-217
- Laur, D. (1991). *Sémantique du déplacement et de la localisation en français : une étude des verbes, des prépositions et de leurs relations dans la phrase simple*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.

Verbes de déplacement avec propriété agentive. Propositions didactiques

Laur, D. (1993) La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. *In: Langages*, 27e année, n°110, La couleur des prépositions. pp. 47-67

Le Goffic, P. (1993), *Grammaire de la phrase française*, Paris: Hachette

Levelt, W. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA : MIT Press

Ministère de l'éducation Nationale, (mai 1995), Rapport des États généraux de l'Éducation, Yaoundé.

Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, New York, Newbury House

Noyau C. (2006b) : Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue. *Le Français en Afrique* 21

Onguéné Essono, L-M. (2013b) « Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques ». *In Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 22 Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs postcoloniaux, 136-150

Onguéné Mete, T. N. (2015), *Usages du lexique verbal chez les collégiens camerounais: d'un corpus oral d'élèves à une didactique de l'expression dans la formation des enseignants*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Picoche, J. (2007). La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. *Recherches linguistiques* 29, 293-308.

Polguère, A., & Sikora, D. (2013). Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique. *Enseigner le lexique*, 35-63.

Pottier, B. (1992), *Sémantique générale*, PUF. Linguistique nouvelle.

Rolland, J. C., & Picoche, J. (2002). *Dictionnaire du français usuel 15000 mots utiles en 442 articles*. De Boeck.

Sanz Espinar G. (2/2002). « Lexique des procès : rôle textuel et rôle dans l'acquisition des langues », *Revue française de linguistique appliquée* (Vol. VII) , p. 81-98 URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-