

## **Le lexique verbal** **dans des restitutions orales de récits en français L2 :** **verbes de base, flexibilité sémantique, granularité**

Colette NOYAU,  
UMR 7114 MoDyCo,  
CNRS / Université Paris-X  
[cnoyau@u-paris10.fr](mailto:cnoyau@u-paris10.fr)

*Mots-clé :*

*sémantique verbale – représentations des procès (événements, actions, activités, processus, états, propriétés) – apprentissage explicite et incident du vocabulaire – typologie linguistique*

A paraître en 2005 dans :  
F. Grossmann, G. Petit, M.-A. Paveau, E. Calaque, J. David (eds), eds.  
Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours, Grenoble, ELLUG.

Cette étude fait suite à d'autres travaux visant à élucider les processus de construction du lexique verbal dans l'acquisition (langue première et seconde) : Bedou & Noyau 2003, Noyau 2003. Le lexique verbal est central dans le développement de la langue. Son développement est plus complexe que celui du lexique des noms, aussi bien cognitivement que linguistiquement. L'organisation du lexique verbal est aussi plus variable selon les langues que celle du lexique nominal, et les langues se caractérisent typologiquement par des schèmes différents de lexicalisation des procès (Talmy 1985, 1991).

Si en langue première le lexique des verbes croît rapidement à partir de l'explosion lexicale, parallèlement à celui des noms autour de 3 ans (Bassano 2000), il reste que les procès font l'objet, chez les jeunes enfants, de processus de construction métaphorique récurrents qui précèdent l'accès aux solutions orthonymiques de la langue adulte (Duvignau 2002, et ici même). Dans l'acquisition d'une deuxième langue (L2), le même décalage se fait jour pour le domaine verbal face au domaine nominal (voir Noyau 2003). Il s'y ajoute un phénomène de recours massif à des verbes de base - plus précisément des verbes **nucléaires**, selon Viberg (2002, *nuclear verbs*), qui les définit de la façon suivante : un verbe nucléaire permet d'instancier lexicalement par une unité fréquente et peu spécifiée chaque grand domaine sémantique (voir aussi Kihlstedt, ici-même).

Si l'on examine les 50 verbes les plus fréquents du français, à partir de l'enquête du Français Fondamental (Gougenheim et al. 1967), et qu'on regroupe ces verbes selon les domaines sémantiques, on constate clairement ce statut privilégié d'un unique verbe, parfois d'une paire, de fréquence nettement supérieure aux autres verbes fréquents du même domaine. Dans le tableau 1, construit à partir du lexique total traité dans Gougenheim et al., nous proposons des regroupements par domaines sémantiques au sein de ces 50 premiers verbes, et indiquons le rang de chaque verbe si l'on considère uniquement le lexique verbal.

Tableau 1 : Les verbes nucléaires parmi les verbes fréquents de 7 domaines sémantiques du français.  
(ci-dessous)

*verbes de manipulation*

<b>12</b>	<b>PRENDRE</b>
<b>15</b>	<b>METTRE</b>
24	TENIR
33	LAISSER

*verbes de mouvement*

<b>5</b>	<b>ALLER</b>
11	VENIR
12	ARRIVER
22	PARTIR
30	SORTIR
36	RENTRE
41	REVENIR
42	MONTER

*verbes de transfert*

<b>19</b>	<b>DONNER</b>
32	ACHERER
40	RENDRE
43	PAYER

*verbes de communication*

<b>4</b>	<b>DIRE</b>
17	PARLER
22	DEMANDER

*verbes de perception*

<b>6</b>	<b>VOIR</b>
34	ECOUTER
35	ENTENDRE
39	REGARDER

*verbes de cognition*

<b>7</b>	<b>SAVOIR</b>
14	CROIRE
20	COMPRENDRE
21	CONNAÎTRE
26	PENSER

*verbes d'activité*

<b>3</b>	<b>FAIRE</b>
25	AIMER
28	MANGER
31	TRAVAILLER
38	MARCHER
42	LIRE
45	JOUER
48	ATTENDRE

Cette tendance à recourir à des verbes de base – et surtout aux verbes nucléaires parmi ceux-ci – apparaît universellement dans l’acquisition du langage, et se manifeste chez les apprenants d’une L2. Cela s’explique notamment par le fait que les notions de procès tendent à être reconstruites à partir de schèmes cognitifs progressivement complexifiés (Giacobbe 1992) plutôt que par transfert lexical de la langue maternelle (L1). Mais les caractéristiques typologiques de la L1 en ce qui concerne les schèmes de lexicalisation des procès ont aussi un effet sur le lexique verbal des apprenants en L2.

Le contexte d’acquisition sur lequel nous présentons cette étude, l’apprentissage scolaire de la langue seconde par et pour la scolarisation dans un pays d’Afrique de l’ouest, est étudié à un double point de vue : a) celui des étapes d’acquisition, par une étude transversale entre tranches d’âge et paliers de scolarisation à partir d’activités langagières calibrées ; b) celui de l’exposition au français L2 de l’environnement scolaire tant pour l’apprentissage du français que pour les différentes disciplines scolaires (Noyau & Cissé sous presse ; Noyau & Quashie 2003). La langue de la classe se caractérise par une sorte d’ “ écrit oralisé ”, et la mémorisation littérale y joue un rôle important. Ces enfants sont exposés au français en situation exclusivement ou surtout scolaire selon les cas. C’est pourquoi nous commencerons par exposer le sort qui est fait au lexique verbal dans les programmes scolaires et les manuels de français de l’école de base, du CP1 au CM2, ainsi que le traitement des verbes dans la classe, pour fournir une caractérisation de l’exposition au lexique du domaine verbal en L2.

Nous nous interrogeons sur le développement du lexique verbal dans des tâches orales narratives en situation expérimentale. Nous avons fait raconter par les élèves des contes après leur écoute dans deux conditions conduisant à différents degrés de spontanéité et de mémorisation textuelle : dans le premier cas, le conte *Les 2 amis malheureux* est raconté immédiatement après deux écoutes, ce qui est supposé favoriser une reprise littérale importante (Bedou-Jondoh & Noyau 2003 ; voir Martinot 2000 pour la méthode) ; dans le second cas, les enfants sont amenés à reprendre un conte entendu deux jours auparavant : *L’enfant terrible*,<sup>1</sup> faisant intervenir à la fois des connaissances retenues littéralement et des connaissances conceptuelles propres à l’enfant pour la mise en mémoire à long terme (Legros et al., à par.). Pour ces deux contes, on a également obtenu des versions en L1 (gengbe) avec la même méthode, restitution immédiate / différée après écoute de la version en L1, dont nous ne parlerons pas ici. Pour la présente occasion, nous comparons la production de verbes lexicaux en français chez des groupes d’élèves de zone urbaine dans ces reprises de contes, et ce à trois niveaux : CE (8-9 ans) et CM (10-11 ans) pour le conte ‘Les 2 amis malheureux’ dans le présent travail, CM2 et 5<sup>e</sup> pour le conte ‘L’enfant terrible’ dans l’article de Maria Kihlstedt ici-même,.

## 1. Le lexique verbal dans l’enseignement de la langue au primaire.

### 1.1 *Les programmes et instructions*

Voici d’abord quelques éléments sur le cadre pédagogique général à l’école de base francophone, et la place qui y est faite à la langue orale.<sup>2</sup> Nous commentons au fur et à mesure le rapport de ces instructions avec les pratiques observées.

---

<sup>1</sup> Il s’agit d’une expérimentation pour une action de l’ACI Cognitive sur ‘La construction de connaissances en L2 via la scolarisation en situation diglossique’, conçue par D. Legros et C. Noyau.

<sup>2</sup> Programmes du premier degré, MENRS Togo, (2<sup>e</sup> 1998).

Les sous-disciplines du ‘Langage’ sont : Expression orale, Récitation, Expression écrite, Lecture, Vocabulaire, Grammaire, Orthographe, Ecriture. L’Expression orale est considérée dans le texte officiel comme : “ ... source d’un enseignement pluridisciplinaire et décloisonné ” ; elle est pratiquée selon les modalités suivantes : observation du milieu suivie d’expression libre, expression dirigée, correction sélective. » La Récitation est une discipline vedette (on récite de petits textes en français dès le plus jeune âge bien avant d’en comprendre le contenu ...). En Vocabulaire, aucune mention n’est faite du lexique verbal dans les instructions, l’attention se concentre sur le domaine nominal (noms et adjectifs).

Dans la représentation du lexique qui est majoritaire chez les maîtres, connaître des mots, c’est savoir définir et orthographier des noms et les utiliser correctement dans des phrases,<sup>3</sup> acquérir des nomenclatures par domaine, et surtout ... répondre aux questions de vocabulaire sur la dictée d’examen au CEPD pour passer en 6<sup>ème</sup>

On note une domination de l’écrit jusque sur les activités orales et d’oral. Paradoxalement l’oral de l’école est pour de multiples raisons essentiellement un écrit oralisé, alors même que la rareté des matériaux imprimés au sein de l’école entraîne une transmission des connaissances majoritairement par l’oral (voir Noyau & Cissé, sous presse).

## 1.2 Le lexique verbal dans les manuels de langage

Nous présentons ici brièvement le sort qui est fait au lexique verbal dans les manuels en vigueur jusqu’en 2001-02 (ceux avec lesquels ont été enseignés les élèves de notre enquête).<sup>4</sup>

### CP1 *Mon premier livre de lecture*<sup>5</sup>

Un relevé exhaustif des lexèmes verbaux qui y figurent et de leur ordre d’apparition (le chiffre indique la page de première occurrence) fait apparaître les faits suivants :

- les verbes sont introduits en fonction d’une progression syllabique et non de langage (chaque leçon, sur une double page, est organisée autour d’un son ou d’une syllabe) ;
  - pas de regroupement sémantique (ni par situation ou domaine sémantique, ni par paires en opposition), chaque item verbal apparaît isolément ;
  - des verbes de base arrivent tard : *faire* (63), *prendre* (77), *mettre* (69 : *se - en rang* ; 75 *a mis (vêtement)*), *venir* (p. 75 sous la forme ‘*voici venus*’) ;
  - inversement, des verbes spécifiques arrivent tôt : *lutter*(25), *pédaler* (37), *bêler* (39), *rater* (32), *tâter* (45) ;
  - des verbes fréquents sont introduits dans des acceptions spécifiques : *porter (bijoux)* (49), (*sur la tête*) (51) ; *faire (il – bon)* (63), *approcher (midi)* (71) ;
  - des verbes sont introduits dans une construction complexe et/ou sous un allomorphe rare : *as-tu lu* (25) / *lit* (49), *l’a bue* (35) / *boire* (57), *est revenu(e)* (41) (*venir*, *vien-* sont absents).
- Les auxiliaires de prédication ‘*il y a*’ (53), ‘*c’est*’ (57), arrivent tardivement, précédés par les adverbes monostatifs ‘*voici*’ et ‘*voilà*’ (47) très fréquents dans ces pages.

Si on se centre sur l’introduction des **prédicats** (et non plus seulement des lexèmes verbaux), on constate une prédominance des prédicats de **propriété** (*amina est l’amie de mana*, *papa a une pipe*), de **localisation** (*le petit fofana est dans le filao*), d’**état** (*elle est vêtue*, *ma tante a mal à la jambe*), puis d’**activité** (*papa lit un journal*, *afi pile du fonio*), et une moindre présence de ceux d’**action** (*douti a donné de la limonade à dédé*).

<sup>3</sup> Voir la leçon d’Élocution de CE1 analysée dans Noyau 2001.

<sup>4</sup> Manuels réalisés par Hatier International en direction de l’Afrique francophone, avec l’apport d’équipes d’enseignants togolais pour l’édition togolaise.

<sup>5</sup> Hatier 1975, 21987, 80 p. ; MENRS Togo 1975, 1989, 96 p..

Ainsi les petits textes de quelques énoncés simples de la seconde moitié du manuel associent-ils ces types de prédicats dans des mini-situations, le plus souvent descriptions de situations habituelles :

(1) “ *j’aide ma mère*

*tous les jours, j’aide ma mère. je balaie la cour. je lave la vaisselle. je fais la lessive. maman est contente de moi. elle me fait boire une tasse de bon lait. j’aime bien maman. je ne lui fais pas de peine.*” (63)

parfois, de mini-situations narratives, où les paroles rapportées permettent d’introduire des injonctions d’action, et les personnages d’agir pour faire face à un problème :

(2) “ *la petite souris*

*abalo est assis sous un baobab. il a vu une souris. il appelle afi : -- afi, une petite souris sur le mur ! – voici une samara, abalo. tape-la vite. abalo rate la souris. afi rit.* ” (43)

### CP2 *Mon deuxième livre de lecture*<sup>6</sup>

La double page de chaque leçon est consacrée à une famille orthographique, avec des phrases isolées contenant les mots cible à gauche et un petit texte suivi (descriptif ou narratif à dialogue), à droite. Il s’y trouve environ 400 lexèmes verbaux différents. A titre de comparaison, les 1050 mots les plus fréquents du français (enquête du Français Fondamental I) comprennent seulement 221 verbes. Dès le CP2, les matériaux de lecture comprennent un grand nombre de lexèmes verbaux, dont certains très spécifiques (introduceurs diversifiés de discours rapporté en incise : *s’exclame X, réplique X ; cimenter, ensemenecer*) ou très soutenus (*exécuter* (mouvements), *s’animer* (endroit), *reprendre* (activité), *déloger*). On verra ce que les enfants peuvent en maîtriser à l’oral.

Précisons que depuis 2002, une nouvelle série de manuels de langage est en vigueur, qui constituera une nouvelle donne pour les verbes lorsque les enseignants y auront pris goût.<sup>7</sup> Leur contenu est organisé selon une progression d’actes de paroles (désignés par des prédicats à l’infinitif) qui sont souvent inscrits au tableau le matin de la leçon. Chaque unité didactique (d’une semaine) repose sur des images-situations. A titre d’exemple, voici le matériel d’une unité :

Unité 4. dire qu’on ne sait pas faire quelque chose, inviter quelqu’un à faire quelque chose, dire ce que l’on fait (on V)

aller + Vinf, vouloir + Vinf ; vouloir, savoir, jouer à, au, à la ; lancer, rattrapper, pousser ; s’ennuyer, s’amuser

+ dans les séances : dessiner ; rentrer ; on écrit, lit, chante, mange, danse

On voit qu’ils favorisent une approche plus communicative, et potentiellement plus apte à traiter les verbes, en prenant des actes de parole comme unité de base. Leur contenu invitant davantage à l’expression libre et à la communication que les manuels antérieurs, la tâche de l’enseignant devient aussi plus exigeante qu’une approche fondée sur la mémorisation-restitution.

### **1.3 Traitement du lexique verbal en classe**

Une séquence d’Expression orale observée en CM1 portant sur un conte traditionnel<sup>8</sup> se déroulait de la façon suivante :

<sup>6</sup> Hatier 1977, MENRS Togo 1989), 96 p.

<sup>7</sup> Série ‘Langage et lecture’, collection ‘Le Flamboyant’, Hatier-International 2000. Ils sont actuellement très contestés, les maîtres les trouvant « trop difficiles » et s’estimant non formés pour les utiliser de façon satisfaisante.

<sup>8</sup> Enregistrement Cordier<sup>8</sup>, EPP d’Abobo (zone rurale), avril 2001.

Les animaux protagonistes de l'histoire ont été dessinés au tableau avant la séance. Le Maître (désormais M) lit le conte, puis le reprend de façon moins formelle en s'adressant aux élèves mais en monologue. Puis 6-8 élèves sont sollicités successivement pour 'reprendre l'histoire', 'redire le conte'. Lorsque l'un cale, le M sollicite un autre Elève (Désormais E) pour terminer ou recommencer le récit. Les verbes utilisés par les E sont corrigés exclusivement pour la morphologie.

Ainsi, le lexique verbal échappe à la vigilance du M autant qu'à l'attention des EE, il s'acquiert de façon incidente, par simple fréquentation.

Mais il ne faut pas oublier que les autres matières sont aussi pourvoyeuses de verbes, l'enseignement se faisant exclusivement en français. De l'Education civique et morale (*je respecte mes parents ; j'aide tout le monde dans la famille ; je balaie ma chambre, la cour, la cuisine ; je prends soin de mes outils de travail ; je cède ma place aux personnes âgées*, programme du CP) au Calcul (*ajouter, comparer, ...*), aux exercices de langue écrite,. Cet atout se trouve bien exploité dans le manuel *Le Flamboyant* du CP, qui présente de nombreux verbes d'actions d'apprentissage, en dehors des textes de leçons : *copier, fabriquer, séparer, reconnaître, ajouter, (faire) correspondre, entourer, compléter, relier, contenir, cacher, placer, classer, retrouver, ne pas oublier, utiliser, se rappeler, remettre (ds l'ordre), choisir, (mot qui) convient*. On peut en conclure que l'appropriation du lexique verbal par les enfants est laissée à l'acquisition incidente à travers les activités de classe, acquisition qui se trouvera davantage stimulée lorsque les élèves seront enseignés selon les méthodes préconisées par les nouveaux manuels. L'évolution du lexique verbal dans les productions narratives que nous allons décrire est donc l'effet du processus d'acquisition, elle est peu modelée par un enseignement organisé.

#### 1.4 Les verbes dans l'input des maîtres

Pour ce qui est de l'exposition à des lexèmes verbaux dans des activités de classe, il faut tenir compte des idiosyncrasies concernant les verbes, tenant aux normes endogènes dans le langage des maîtres (cf. Noyau 2001, Peuvergne 2003). Ainsi, dans les exemples suivants, tirés de Noyau 2001, montrant les particularités des constructions argumentales des verbes chez les maîtres :

- (3) lis Ø ce passage  
lis-nous Ø  
on Ø prend un autre  
applaudissez pour lui  
c'est Kodjo qu'on a gagné (= vaincu)  
qui a gagné la lutte?  
papa danse la victoire de son enfant

#### 1.4 L'enseignement du lexique verbal

Les activités d'apprentissage lexical usitées dans ce contexte éducatif sont fondées essentiellement sur la recherche de définition d'items lexicaux isolés et leur réemploi dans des phrases proposées par les élèves, le jugement Bon/Faux tenant lieu de repère pour les élèves (voir Noyau 2001). Les verbes y sont minoritaires. Voyons cependant comment ils sont traités dans les manuels de troisième et quatrième année de français.

Dans 'Mon 3e livre de lecture' (CE1) et 'Mon 4e livre de lecture' (CE2), le texte de la leçon est accompagné de séquences explicatives "Je découvre" sur le vocabulaire, avec des définitions et explications lexicales, notamment de verbes, bien que ceux-ci soient en nette minorité par rapport aux noms, adverbes et adjectifs. Ils concernent plutôt des actions et

activités de la vie courante en CE1 (*semmer, désherber, endommager, sarcler, pousser, grandir, ramasser, récolter, s'aligner, se taquiner*), et privilégient des prédicats descriptifs, de préférence phraséologiques, en CE2 :

(4) *le marché bat son plein ; A excelle en tout ; les champs s'étendent à perte de vue*

Quant aux techniques d'élucidation du sens, qui portent toujours sur un élément ponctuel tiré du texte du jour, en voici la caractérisation, à partir des relevés effectués sur le manuel de CE2 :

- paraphrase avec un verbe plus usuel moins spécifique

(5) l'autobus *se fraie* un passage : cherche un passage

*se propager* : se développer (leçon sur les maladies)

La valeur précise du V élucidé peut-elle se construire pour l'élève, quant au sens et aux domaines d'emploi, puisqu'il est présenté comme pur synonyme du V de la paraphrase ?

- paraphrase avec un V plus rare

(6) la famille *se consacre* au petit élevage : s'adonne au petit élevage

Quel appui apporte ce procédé à l'élève ?

- paraphrase descriptive analytique

(7) il *retrousse* la manche de sa chemise : il relève en la repliant la manche de sa chemise

*rejoindre* l'homme : aller retrouver l'homme pour rester avec lui

*prendre la température* : mesurer la chaleur du corps avec un thermomètre

*elle calcule les recettes* : elle fait la somme de l'argent qui provient de la vente

Cette modalité semble fournir le cas le plus favorable pour amener l'élève à construire le sens du V, mais dans certaines limites :

(8) le soleil fait *scintiller* X : fait briller plus ou moins X (ex. les étoiles scintillent au ciel)

- reformulation situationnelle globale

(9) les pigeons *s'ébrouent* : s'agitent dans l'eau pour se nettoyer

les habitants *l'apprécient* pour son travail soigné : le trouvent bon travailleur

Ici, la valeur du V impliqué est négligée dans la paraphrase.

- commentaire sur les situations d'emploi (rare)

(10) *enchaîne* l'hyène : se dit lorsque quelqu'un prend la parole immédiatement après un autre

L'espace manque pour entrer plus avant dans les parcours sémantiques ménagés (ou postulés) par ces procédés d'élucidation. Que le lecteur garde à l'esprit ces aspects de l'exposition au lexique verbal à partir de laquelle le développement lexical des verbes en L2 aura à se construire, en parcourant l'analyse de productions qui suit.

## 2. Lexique verbal et formulation des procès dans 'Les 2 amis' (CE / CM)

Nous avons choisi d'approcher l'appropriation de la langue orale chez les élèves par une tâche expérimentale d'un type auquel ils sont accoutumés dans leurs activités ordinaires de classe, et qui reflète leur expérience majoritaire de l'oral dans ce contexte scolaire d'apprentissage. En effet, la restitution y est une tâche centrale : répéter, imiter, redire, mémoriser sont des piliers de l'apprentissage scolaire ; la reformulation n'y est pas favorisée, alors que la restitution à l'identique est valorisée. Cette tendance peut par ailleurs être mise en relation avec des valeurs culturelles du milieu, où la parole est à la fois véhicule de transmission fidèle, et force active (ce serait à développer en un autre lieu).

Cette tâche expérimentale de restitution d'un récit de conte immédiatement après deux écoutes a été proposée par Martinot 2001 en vue d'études coordonnées multilingues sur les acquisitions linguistiques chez l'enfant en L1 et en L2 (Martinot & Ibrahim, 2003). Nous avons déjà présenté l'étude des reformulations de procès chez des enfants togolais de CE (8-9 ans) et de CM (10-11 ans) en langue première gbe et en français, du point de vue de leurs transformations sémantiques, dans Bedou-Jondoh & Noyau (2003). Dans le présent travail, nous faisons l'inventaire exhaustif des lexèmes verbaux produits dans les récits en français des enfants des deux groupes, comparativement au texte source (TS), et en comparant entre les deux paliers, pour déterminer les caractéristiques du traitement du matériel verbal en L2 dans cette tâche, et à partir de là, examiner l'évolution du lexique verbal en français chez les enfants. Ce qui nous permettra une mise en rapport des productions des élèves avec l'input scolaire concernant les verbes.

Voici d'abord au tableau 2 l'inventaire des lexèmes verbaux du TS, et de ceux qui sont repris par les enfants(CE : 7 enfants de 8-9 ans, CM : 16 enfants de 10-11 an s), puis au tableau 3 les lexèmes verbaux non présents dans le TS introduits par les enfants..<sup>9</sup>

Tableau 2

Les 2 amis malheureux : Types/occurrences des verbes dans le Texte Source (TS) et nombre de reprises par type dans les productions enfantines, par ordre décroissant de reprises au CM

Verbe	Nb occurrences ds TS	Nb reprises CE	Nb reprises CM
venir	2	22	90
dire	1	36	73
voir	1	22	64
être	5	24	54
il y a-	2	8	38
faire	2	4	31
regarder	2	10	28
aller	1	16	27
aider	1	3	23
manger	2	3	22
descendre	5	-	19
prendre	1	8	19
donner	2	10	18
crier	2	1	17
rester	2	7	16
aimer	2	4	13
appeler	1	2	12
attendre	1	-	12
avoir	2	2	11
creuser	3	1	11
envoyer	1	2	11
laisser	2	1	11
entendre	2	2	10
fallait	2	3 (faut)	10 (faut)
répondre	1	-	10
amuser (s')	1	1	9
laver	1	4	9

<sup>9</sup> Enfants pris dans des classes de différentes écoles de façon à rassembler des enfants de l'âge théorique pour les deux niveaux – vu la dispersion très grande des âges au sein d'une même classe dans ce pays, due aux phénomènes du redoublement multiple, et de la scolarisation tardive.



nourrir	1	-	8
lever	3	-	7
pleurer	1	-	7
balayer	1	2	6
soigner	1	-	6
aboyer	1	1 (boit)	4 + 1 (boit)
croire	1	2	5
travailler	1	-	5
asseoir (s')	2	-	4
écrier (s')	1	-	4
habiller	1	-	4
revenir	2	1	4
abandonnez	1	-	3
obliger	2	-	3
reposer (se)	1	-	3
chercher	2	2	2
fâcher (se)	1	1	2
lamenter (se)	1	-	2
briller	1	-	1
caresser	1	-	1
coucher (se)	1	-	1
emporter	1	-	1
plonger	1	-	1
pouvoir	1	1	1
vivre	1	-	1
coasser	1	-	-
dorloter	1	-	-
dîner	1	-	-
fendre	1	-	-
gronder	1	-	-
gémir	1	-	-
installer	1	-	-
montrer	1	-	-
porter	1	2	-
ramasser	1	-	-
redescendre	1	-	-
réfléter	1	-	-
remonter	1	-	-

Tableau 3

Verbes non présents dans le TS utilisés par les élèves, par fréquence décroissante par type au CM

Verbes	TS	CE	CM
puiser	-	9	38
casser	-	6	9
trouver	-	-	9
devoir	-	-	8
éclairer	-	-	8
partir	-	9	7
devenir	-	-	6
commencer	-	1	4

enlever	-	-	4
pardonner	-	-	4
vouloir	-	-	4
arriver	-	-	3
commander	-	-	3
demander	-	-	3
former	-	-	3
écouter	-	-	3
rentrer	-	1	2
accompagner	-	-	2
couper	-	-	2
habiter	-	-	2
quitter	-	-	2
savoir	-	-	2
tourner	-	-	2
affronter	-	-	1
amener	-	-	1
apporter	-	-	1
apprendre	-	-	1
arrêter	-	-	1
comprendre	-	-	1
coucher (se)	-	-	1
débarrasser (se)	-	-	1
forcer	-	-	1
grandir	-	-	1
intéresser (s')	-	-	1
jouer	-	-	1
ouvrir	-	-	1
pouvoir	-	-	1
reconnaître	-	-	1
refuser	-	-	1
remplacer	-	-	1
retour(ner)	-	-	1
réveiller (se)	-	-	1
amener	-	4	-
douter	-	1	-
pardonner	-	1	-
parler	-	2	-
prier	-	1	-
sortir	-	2	-
surveiller	-	1	-

On peut y lire les tendances suivantes :

- Contrairement à l'hypothèse de Martinot (2000), Ibrahim & Martinot (2003 'La reformulation, un principe universel d'acquisition'), c'est la capacité à reprendre à l'identique le matériel lexical (et non la reformulation avec variation) qui s'accroît avec l'acquisition : sur les 65 lexèmes verbaux du TS, 32 types sont repris au CE, 52 sont repris au CM.

• On constate une très forte concentration sur quelques verbes :

- en CE, 6 verbes, tous repris, font à eux seuls 55% (= 140) des (254) occurrences verbales des restitutions enfantines, par fréquence décroissante :

*dire 36, être 24, venir 22, voir 22, aller 16, donner 10, regarder 10*

- en CM : 12 verbes repris font à eux seuls 53,3% (= 488) des (915) occurrences verbales des restitutions, ou bien 11 verbes, dont un introduit, par fréquence décroissante : *venir* 90, *dire* 73, *voir* 64, *être* 54, *il y a* 38, *faire* 31, *regarder* 28, *aller* 27, *aider* 23, *manger* 22, + soit *descendre* 19, *prendre* 19 / soit *puiser* 38.

La concentration sur des verbes de haute fréquence, manifeste dans les deux groupes, extrême au CE, décroît cependant au CM. La totalité des V fréquents des récits des CE fait partie des 20 verbes les plus fréquents du français oral selon l'enquête statistique du Français Fondamental (Gougenheim et al. 1966, désormais FF), à l'exception de *regarder* qui occupe quand même le 39<sup>e</sup> rang des verbes du FF. Pour les CM, tous ces verbes de tête sont parmi les 30 plus fréquents du FF, sauf deux : *aider* (au 115<sup>e</sup> rang des V du FF), et *puiser* (V rare en français central), qui se trouvent concentrés là pour des raisons thématiques.

• Ces verbes de haute fréquence dans les récits des enfants sont de deux sortes<sup>10</sup> : ce sont :  
- soit des verbes nucléaires (cf. Viberg 'nuclear verbs', c'est-à-dire le verbe prototypique, central d'un champ sémantique (verbes de parole : DIRE, verbes de mouvement ALLER (+ VENIR), verbes de transfert : DONNER, PRENDRE, verbes de manipulation : METTRE, verbes de perception : VOIR, qui sont en même temps des verbes fréquents),  
- soit des verbes thématiques, dont la fréquence est liée au rôle d'un type de procès dans le contenu narré : *aider*, *puiser* au CM (les CE les utilisant très peu).

Le paquet de tête est similaire pour les 2 groupes : *dire*, *être*, *venir*, *voir*, *regarder*. Puis on note quelques divergences :

- *donner* : V de tête de fréquence au CE, n'est que moyennement fréquent au CM, où sont utilisés plusieurs verbes spécialisés : *nourrir*, *soigner* ...  
- *faire*, *aider*, *puiser* au CM

*Faire* est un verbe opérateur extrêmement fréquent dans la langue, pourquoi n'apparaît-il pas au CE ? L'explication est peut-être à chercher du côté d'un manque d'éléments nominaux pour le faire fonctionner. Au CM, on trouve : *faire tout le travail*, *faire un trou*, *faire froid*. Mais le statut lexical de ce V dans le lexique des apprenants est à examiner de plus près car, comme le montre Kihlstedt (ici-même), le verbe *faire* est également très peu repris dans la restitution différée de l'Enfant terrible, et ce, aussi bien en 5<sup>e</sup> qu'au CM. Il semblerait que l'injonction normative à l'écrit de lui préférer des verbes plus spécifiques ait ici un impact même à l'oral.

On a calculé les moyennes des verbes produits par sujet (tableau 4)<sup>11</sup> :  
CE / 7 sujets : 36,3 occurrences de V, dont 5,4 introduits (absents du TS)  
CM / 16 sujets : 57,2 occurrences de V, dont 9,3 introduits (absents du TS).

---

<sup>10</sup> Si on laisse de côté le verbe *être* (les structures de focalisation *c'est ... qui* n'ont pas été comptées car il ne s'agit pas de prédicats verbaux.

<sup>11</sup> Les groupes sont de taille inégale, à cause de la difficulté des élèves de CE pour accomplir la tâche, ce qui fait que ces moyennes n'ont qu'une valeur indicative.

Tableau 4

Types / occurrences de verbes dans le texte source, les productions au CE et au CM

Verbes	Texte source	CE / 7 enfants	CM / 16 enfants
Types	65	32 + 12 = <b>44</b>	52 + 42 = <b>94</b>
Occurrences	95	254	915
T / 0	1.46	5.77	9.73
Moyenne / sujet		36,3 occ. (5,4 non TS)	57,2 occ. (9,3 non TS)

Contrairement aux attentes, l'indice type / occurrences est plus élevé au CM qu'au CE, ce qui indique qu'il y a eu forte répétition de certains verbes chez les enfants les plus avancés en français. Deux verbes hyperfréquents dans les récits des CM font à eux seuls monter cet indice au CM : *venir* (90 occ. / 2 occ. dans le TS, à côté de verbes de mouvement spécialisés : *descendre, arriver, ...*), *dire* (73 occ. / 1 occ. ds le TS, à côté de verbes de parole différenciés : *cria, se lamentaient, coassait, aboyait*).

Pour en rendre compte, il est nécessaire d'évoquer un autre facteur de la fréquence lexicale : la *structuration du discours*. La haute fréquence de *dire* est due en partie au fait que les deux groupes ont eu une prédilection (supérieure à celle du TS) pour le 'récit mis en scène' (Gulich & Quasthoff (1986) 'vivid narrative', fr. 'récit mis en scène', incluant des actes de paroles rapportées). De plus, les récits des enfants encadrent la narration par une instance de narrateur autorisé, conformément à la conduite de récit de conte en L1 ('on a dit que ...').

- (12) TS : 30a. Et la petite vieille resta seule avec sa petite fille bouclée,  
30b. obligée de faire elle-même tout le travail de la grenouille verte.  
CM : *mais il dit à son fille : 'le travail du crevette verte tu vas le faire tout'* (ALLY)

Cette préférence discursive constitue aussi un facteur explicatif partiel pour *venir*, car les supplications à la lune de venir sauver les protagonistes sont présentées en discours direct (ce qui est déjà le cas dans le TS) de façon dramatisée et souvent répétitive :

- (13) *le chien aboie + et le crapaud aussi +++ crie \_*  
*« la lune X / viens / viens nous aider*  
*la lune X + la lune saint + viens nous / viens nous pris*  
*la lune X + viens avec nous »* (Kafu, CM)

Enfin, évoquons un aspect de la reformulation lexicale des procès, identifié dans Bedou-Jondoh & Noyau (2003) sur ce même corpus et les versions parallèles en L1 : la *reformulation analytique* d'un procès du TS en plusieurs micro-procès (accroissement de granularité temporelle ; sur cette notion, voir Noyau et al., sous presse ; Noyau & Paprocka, 2000) :

- (14) TS : la vieille l'envoya chercher de l'eau à la rivière  
CE : *elle a dit que elle va aller dans la rivière pour lui puiser de l'eau* (PEN)
- (15) TS : elle descendit jusqu'au bord de la rivière  
CE : *elle sort elle partit dans le marigot* (TET)
- (16) TS : *coa coa lune emporte-nous*  
CM : *coa coa lune descend vers nous pour nous prendre* (DAN)  
CM : *croa croa lune brillé viens pour nous prendre* (AGBO)  
CM : *ho ho ho soleil qui éclaire viens nous emporter* (AYI)

Cette stratégie, manifeste davantage au CE qu'au CM, permet de représenter des procès complexes dotés de verbes spécifiques dans la LC par des verbes de base. C'est une facilitation

de la tâche lexicale en L2, qui est aussi encouragée par une tendance forte dans la L1 à la représentation analytique des procès au moyen de séries verbales (constructions verbales sérielles, voir Bedou & Noyau 2003 ; Noyau & Takassi, à par.).

### *Conclusion*

Nous avons caractérisé l'input lexical scolaire du domaine des verbes, et les démarches concernant les verbes dans l'apprentissage du lexique. On constate que le lexique verbal fait rarement l'objet d'un enseignement explicite, le travail lexical étant davantage centré sur les noms, adjectifs et adverbes. Nous nous sommes demandé ce qui est quand même interiorisé par les élèves, alors que cette situation favorise peu l'appropriation du lexique verbal, en examinant les formulations lexicales des procès dans des reprises de récits à deux paliers scolaires, CE et CM (la comparaison complémentaire entre les paliers CM et 5<sup>ème</sup> est présentée par M. Kihlstedt, ici-même). Nous avons vu comment les processus pointés *supra*, à la fois la tendance universelle aux verbes de base et l'influence spécifique de la L1, s'y font jour.

La forte tendance aux verbes de base, alors que l'exposition au lexique verbal est beaucoup plus diverse, voire foisonnante comme nous l'avons vu en examinant le lexique verbal des manuels, est un indice de ce que le processus acquisitionnel tend à structurer ce qui ne l'est pas dans l'input, en fonction de principes généraux de catégorisation. Les résultats dans Kihlstedt (ici-même) sont très convergents. Cela montre que nous avons affaire ici à une stratégie de prédilection typique des enfants togolais étudiés ici. En s'appuyant sur les verbes de base et sur les schèmes de lexicalisation de la L1, les enfants parviennent à construire des récits cohérents. C'est un facteur qui semble valoir indépendamment de la nature de l'histoire restituée, du délai de restitution (différée / immédiate) et des tranches d'âge.

### *Verbes de base et plasticité sémantique*

En effet, le niveau de catégorisation favorisé par les verbes nucléaires est celui de l'exemplaire prototypique d'une classe (ex. MANGER pour la classe des verbes d'ingestion), ce qu'on désigne par 'niveau de base' du point de vue du processus cognitif de catégorisation (voir Rosch, 1978). Ce sont ces verbes aussi qui jouissent de la *plasticité sémantique* la plus grande, et qui tendent à être utilisés dans une richesse d'emplois métaphoriques (ainsi, manger, justement, en langues gbe, est la source d'une quantité impressionnante d'expressions lexicales phraséologiques fondées sur la métaphore : manger = posséder, s'approprier, faire sien, jouir d'une situation de pouvoir). Des travaux sur la construction précoce du lexique verbal en L1 ont pu montrer l'aptitude des jeunes enfants à faire jouer cette plasticité sémantique (Bianchi, 2001; Duvignaud, 2002 ; Duvignaud, ici-même). Les enfants en cours d'acquisition du français langue seconde activent ce type de processus en dépit de la rigidité de l'enseignement, qui ne cesse de favoriser la restitution littérale du bien-dit et atomise les objets d'apprentissage.

### *Formulation et reformulation*

L'aptitude à saisir et reprendre à l'identique des formulations avec exactitude en ce qui concerne le matériel lexical croît avec la progression de l'acquisition. Cela montre, d'une part, que la construction du lexique – ici verbal - n'est pas essentiellement une question de mémorisation, mais fait l'objet de processus cognitifs de structuration en micro-systèmes hiérarchisés, organisés autour d'un prototype, le verbe nucléaire, et d'autre part, que l'écoute d'un texte suivie de sa reformulation constitue un double travail cognitif de compréhension suivie de reconceptualisation.

## *De l'acquisition à l'enseignement du lexique verbal*

Pour conclure, ces résultats permettent de suggérer quelques principes, concrétisables au plan pédagogique, visant à créer un contexte d'acquisition plus favorable du lexique verbal en L2. Nous les formulons sous forme d'injonctions par commodité.

- Résister au penchant habituel pour le domaine des entités nominales en matière de développement du vocabulaire, pour accorder une attention privilégiée aux moyens lexicaux du domaine des procès, qui sont essentiellement des verbes.
- Aider les enfants à structurer leur lexique verbal en champs sémantiques, dans lesquels autour d'un verbe nucléaire gravite une constellation de verbes plus spécifiques, en développant la fonction cognitive de *comparaison* dans le domaine sémantique (cf. Klein 1989 sur les quatre grandes tâches cognitives de l'apprenant, dont la quatrième est justement la comparaison).
- Pour ce faire, proposer des activités langagières tournant autour d'événements singuliers ou d'actions, plutôt que purement descriptives ou centrées sur les routines quotidiennes, comme dans l'exemple (1) supra.
- Encourager la *reformulation avec variation*, qui permet aux enfants de mettre en place une activité de paraphrase contribuant à établir et densifier les liens entre éléments des champs sémantiques, et les oblige à s'appuyer sur une représentation conceptuelle solide pour aller vers le langagier.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bassano D., La constitution du lexique : le « développement lexical précoce », dans Kail M. & Fayol M. éd., *L'acquisition du langage. Le langage en émergence*, Paris, PUF, 2000, p. 137-168.

Bedou-Jondoh E. & Noyau C., Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès. In : Cl. Martinot & A. Ibrahim (eds.) *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris : Kimè, 2003, p. 357-386.

Bianchi C., La flexibilité sémantique : une approche critique, *Langue Française* 129, février 2001 'Les figures entre langue et discours'.

Cordier M., Gabsi A., Legros D., Maître de Pembroke E., Noyau C., Sawadogo F., Langue de construction des représentations : langue maternelle ou langue de l'école ? Le cas du Togo et du Burkina Faso. dans Troadec B. & Bril B. éd., « Développement de l'enfant en contextes culturels », *Enfance*, à paraître en 2004.

Duvignau K. (2002) : La métaphore, berceau et enfant de la langue. La métaphore verbale comme approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantines (2-4 ans). Thèse de doctorat, Univ. de Toulouse II.

Giacobbe J., *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris, CNRS Editions, 1992.

Gougenheim G., Michéa R., Rivenc P. & A. Sauvageot, *L'élaboration du Français Fondamental*. Paris, Didier, 1967. [ FF ]

Gulich E. & Quasthoff U., Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects. *Poetics* 15, 1986, p. 217-241. Aussi dans VAN DIJK Teun, ed., *Handbook of discourse analysis*, Vol. III. London / Orlando, Academic Press, 1985.

Kihlstedt, M. Ici-même.

Klein W. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.

LEGROS, D., MAITRE DE PEMBROKE, E., CORDIER, Muriel, NOYAU, C. et F. SAWADOGO (à paraître) : « Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement de la compréhension et de la production de textes », *Enfance* (n°3/2006) 'Culture et Développement Cognitif', Bertrand TROADEC, ed.

Martinot C., Etude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages* 140, 2000, *Acquisition et reformulation*, p. 92-123.

Martinot C. & Ibrahim A. H., eds., *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris : Kimè, 2003.

Noyau C., Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). dans *Regards croisés sur l'analogie*, Duvignau, K., Gasquet, O., Gaume, B. (Eds), *Revue d'Intelligence Artificielle* (RIA), Volume 17, N° 5-6/2003, novembre (Hermès-Lavoisier), p. 799-812.

Noyau C., Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits. *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé*, Lomé (Togo), à paraître.

Noyau C. & A. Cissé, " Communication orale et écrite dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école. " In : T. Bearth et al., éd. *African languages in global society / Les langues africaines à l'heure de la mondialisation*, Cologne, Koeppel, sous presse.

Noyau C. & M. Quashie " L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest. " dans : Defays, J.-M., Delcomminette B., Dumortier J.-L. & Vincent L., eds., *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Fernelmont (BE), EME ('Editions modulaires Européennes'), coll. 'Proximités', 2003, p. 205-228.

Noyau C., de Lorenzo C., Kihlstedt M., Sanz G., Schneider R. (sous presse) : "Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production. In : H. Hendriks (ed.), *The structure of learner language*. Berlin, De Gruyter.

Noyau C. & Paprocka U., La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation, *Roczniki Humanistyczne*, t.XLVIII, z. 5, Lublin, 2000 [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], p. 87-121.

Noyau C. & I. Takassi, Catégorisation et recatégorisation : les constructions verbales sérielles et leur dynamique dans deux familles de langues du Togo. In : G. Lazard, C. Moyse-Faurie & C. Pilot-Raichoor, eds., Actes du colloque 'Typologie des langues et universaux linguistiques', à paraître. Eds. du CNRS.

Peuvergne J., Etude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé, dans G. Holtzer & K. Ploog, éd. *Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique*, (à paraître).

Rosch E., Principles of categorization. in *Cognition and categorization*, E. Rosch & B. Lloyd (eds.), Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1978, p. 27-48.

Talmy L., Lexicalization patterns: semantic structure in lexical form dans SHOPEN T., ed. *Language typology and semantic description*, vol. 3 *Grammatical categories and the lexicon*, C.U.P., 1985, p. 36-149.

Talmy L. Path to realization : a typology of event conflation. *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, BLS, 1991, p. 480-519.

Viberg, Å., Basic verbs in second language acquisition. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2002/2 'Acquisition des langues : tendances récentes', p. 51-69.