

Louis-Martin ONGUENE ESSONO & Tony ONGUENE METE
Université de Yaoundé I
Centre de Recherche et d'Études pour le Français de Scolarisation
(Crefsco)

Construction argumentale en plurilinguisme: essai de théorisation du contexte en acquisition

Résumé: Notre propos vise à mettre en vedette l'aptitude des collégiens à varier diverses constructions verbales, dans la gestion d'une tâche communicative. Malgré la complexité de l'organisation syntaxo-sémantique des verbes, nous montrons comment ils mettent leurs énoncés en *contexte* en dosant entre explicite et implicite. Le *contexte* évoque les relations entre la «compétence» pragmatique et sémantique, celles entre le processus de construction du sens discursif et l'acquisition des significations linguistiques et lexicales. Quel est l'apport de ce *contexte* dans la construction des rôles argumentaux des verbes? Quels sont les rôles thématiques régulièrement soumis à une influence contextuelle. Rappelons que l'interprétation globale d'une proposition incorpore structure sémantique de la construction et contexte pragmatique dans lequel la proposition est prononcée. Notre hypothèse est que certaines informations sont considérées comme superflues et les locuteurs multilingues, comme ceux de Yaoundé au Cameroun, procèdent à des formes d'économies locales et structurelles lors de l'articulation du verbe avec les autres catégories lexicales.

L'économie locale signifie la mise en ellipse ou l'omission d'un argument immédiat et essentiel du verbe au sein d'un énoncé. L'économie structurelle renvoie, dans cette formalisation, à la suppression de toute information non essentielle dans un groupe prépositionnel en fonction de *complément circonstanciel*. Notre réflexion s'inscrit dans la *Sémantique des Frames* de Fillmore (1976) et le fonctionnalisme de Klein (1989). Nous analysons un corpus oral minimal de six heures collecté dans quelques lycées

de Yaoundé, un milieu plurilingue et transcrit selon le programme CLAN.

Mots-clés: plurilinguisme, multilinguisme, acquisition du lexique, catégories lexicales, lexique générique et lexique spécifique, contexte implicite et contexte explicite, apprentissage des langues, analyse de corpus

Abstract: We want to highlight the abilities of Cameroonian college students to handle different verbs in various constructions in the management of a communicative tacks. Despite the complexity of the semantic syntactic organization of French verbs, we show who they put their Statements in context by setting between the explicit and the implicit. When the context is stated outside of innate linguistics, (the researcher's interest focuses on a certain number of relationships), those between the pragmatic "competence" and the semantic "competence", those between the process of constructing the discursive meaning and the acquisition of linguistic and lexical meanings. What is the effective contribution of explicit and implicit context in the construction of argumentative roles of verbs? What are the thematic roles that are regularly subject to contextual influence? It should be recalled that for a global interpretation of a proposition the semantic structure of the construction is incorporated, as well as the pragmatic context in which the proposition is pronounced. Our hypothesis is that some information is considered superfluous and the speakers carry out forms of local and structural economies at the articulation of the verb with the other lexical categories.

We extend by local economy the ellipse or omission of an immediate and essential argument of the verb within a statement. The structural economy is in this formalization, the suppression of any non-essential information within a prepositional group whose function is circumstantial complement. We accompany our reflection by a model that explains the construction of verbs and another that justifies the role of context in the learning and use of the language. The description of this universal phenomenon goes through the analysis of a corpus that we collect and enrich in a multi-lingual milieu and which we transcribe and analyze with CLAN a modern technology for oral corpora.

Keywords: Multilingualism, Lexical Acquisition, Lexical Categories, Verb Acquisition, Plurilingualism, Generic Lexicon, Specific Lexicon, Implicit and Explicit Context, Language Learning, Corpus Analysis

Introduction

L'objectif de ce travail vise à rendre visibles et à expliquer les diverses idiosyncrasies syntaxo-sémantiques présentes dans les énoncés des apprenants du français langue seconde (L2) et langue de scolarisation (FLSCO) en milieu plurilingue camerounais. L'oral, objet de l'étude, impose, outre les ellipses, l'économie de certains postes thématiques construits autour du prédicat verbal. Cependant, plusieurs constructions spécifiques en L2 se distinguent par la non réalisation, en surface, de certains postes thématiques pourtant pertinents pour la clarté du procès conceptualisé. Nous proposons de les identifier et de les expliquer sur la base des différents contextes, sources et facteurs de signification. Nous nous appuierons, en premier lieu, sur l'énoncé lui-même qui représente le contexte minimum où s'insère le verbe (le prédicat) et où le prédicat entre en contact avec d'autres catégories linguistiques.

Nous nous servons ensuite de la prise en compte des motivations pragmatiques de l'énoncé. Quels sont les différents postes thématiques régulièrement mis en ellipse et objet d'une reconstruction particulière grâce au contexte? Pour y répondre, nous convoquerons la grammaire casuelle de Fillmore qui postule qu'on ne peut comprendre la signification de bien des mots, et de manière optimale, qu'en vertu du contexte événementiel ou situationnel dans lequel ils s'inscrivent. Le corpus qui est exploité provient des productions orales de jeunes apprenants francophones de Yaoundé. Cette métropole camerounaise est illustre par son plurilinguisme vu le nombre de langues qu'on y pratique. Notre étude débute par une partie théorique qui explique les processus d'acquisition, le rôle du contexte dans ce processus et le rôle des grammaires de construction dans l'analyse des énoncés des apprenants. Nous terminerons par l'analyse effective des occurrences collectées.

Généralités sur la gestion de la tâche communicative par le contexte

Cette section introductive examine des préalables à affiner progressivement autour du rôle du *contexte* dans l'appropriation de la langue. Elle justifie aussi l'intérêt de la réflexion pour les verbes, vu leur difficile et tardive acquisition. Les études sur l'interaction entre *langue* et *contexte* abondent. La critique des linguistiques structurales et chomskyennes a favorisé des approches légitimant le rôle du *contexte* dans la construction du sens et du langage, tout en héritant étonnamment de cet innéisme, des notions de *compétence* et de *performance*. Chez les interactionnistes ou chez les fonctionnalistes, le *contexte* favorise la «compétence» pragmatique, cette *compétence* étant alors un savoir-faire et savoir-être langagiers. Pour eux, le locuteur, natif ou non, justifie sa *compétence* communicative par une production du sens, fluide et pertinente, en fonction des différents *contextes* et des mécanismes favorables à l'apprentissage des structures linguistiques.

Globalement, lorsque le *contexte* est évoqué en dehors des linguistiques innéistes, le chercheur s'intéresse à un certain nombre de relations, notamment, entre la «compétence» pragmatique et la «compétence» sémantique, entre le processus de construction du sens discursif et l'acquisition des significations linguistiques et lexicales. D'ailleurs, s'approprier une langue renvoie à un processus traduit par des disparités dans la mise en place du lexique. Pour Cordier (*Psychologie française* 203), les études longitudinales ou transversales du lexique de jeunes enfants français ne se mettent en évidence qu'au moment de l'explosion langagière (18 mois en moyenne), ce lexique se compose d'une bonne proportion de noms et, dans une moindre mesure, de prédicats (verbes).

La justification d'une acquisition tardive des verbes sur les noms s'explique en partie par le rôle du *contexte* situé, pour l'instant, au niveau conceptuel. Dans le découpage du monde, les procès qui décrivent les actions sont moins stables que les noms qui désignent les objets. À cette étape, le caractère inhérent à un procès est sa variabilité. D'où les catégories diverses d'événements que doit abstraire le locuteur avant la lexicalisation au moyen des verbes.

Cette instabilité des procès provient de leur non répétition et de leur caractère abstrait. Par exemple, les représentations sémantiques associées aux prédicats verbaux constituent, à eux tout seuls, un domaine complexe. Pour la seule catégorie aspectuelle, l'apprenant doit représenter et différencier, entre autres, les achèvements qui sont [+ dynamique], [+ borné]

et [+ ponctuel] (ex. *entrevoir* une silhouette, *glisser sur la boue*), des activités qui sont [+ dynamique], [- borné] et [- ponctuel] (ex. *décrire* un tableau, *écrire* un livre), etc. Ces nuances attestent que la référenciation aux procès fluctue entre l'éphémère et le répétitif et varie dans le conceptuel rendant ainsi complexe toute tâche communicative.

Cordier rappelle, comme autre difficulté, que l'acquisition de la signification d'un verbe présuppose la découverte des composants sémantiques qui lui sont propres (causativité, direction, localisation, manière...). Malgré cette nécessité conceptuelle virtuelle, nombre d'informations sont considérées comme superflues et les locuteurs procèdent à des formes d'économies locales et *structurelles* au moment de l'articulation du verbe avec les autres catégories lexicales. Dans ce cas, le verbe devient le «monème» en fonction duquel s'ordonnent les autres monèmes de l'énoncé.

Selon Martinet, ces monèmes forment des chaînes de déterminations qui, toutes, aboutissent au prédicat (*Grammaire fonctionnelle du français* 15). L'économie locale est la mise en ellipse ou l'omission d'un *argument* immédiat et essentiel du verbe dans un énoncé. L'économie structurelle renvoie, dans cette formalisation, à la suppression de toute information non essentielle dans un groupe prépositionnel dont la fonction est *complément circonstanciel*.

En grammaire fonctionnelle, nous optons davantage pour le concept de *rôle thématique/ sémantiques, participants au procès* et moins pour celui d'*argument* ou d'*actant* même si les nuances entre ces concepts se neutralisent, au point où Goldberg propose la notion fédératrice de *rôles d'arguments* (*A Construction Grammar Approach to Argument Structure*). Dans une autre sous-section, nous justifierons l'intérêt à décrire les énoncés de nos sujets-apprenants par le filtre d'une grammaire de construction. La section suivante examine la tâche de l'apprenant qui doit sélectionner des éléments lexicaux, l'ordre des mots et les marques morphologiques en fonction de leur coût.

Le coût des indices linguistiques et la tâche de rééquilibrage de l'apprenant

Le *modèle de compétition* de Bates et Mac Whinney (*Competition, variation and language learning*) apporte quelques éléments de réponses aux probables économies linguistiques qu'effectue le locuteur avant la mise en mots des procès. Dans ce modèle, les moyens linguistiques, les *indices*,

visent, dans l'idéal, une représentation adéquate des contenus sémantiques et pragmatiques. Ces indices, qui forment l'architecture de la langue (matériaux grammaticaux, lexicaux, morphologiques et intonation), diffèrent d'une langue à une autre. A l'intérieur d'une même langue naturelle, les indices sont en concurrence les uns avec les autres.

L'apprenant les *valide* en fonction de leur degré d'importance pour ajuster le vouloir dire, le conçu, la formalisation et leur agencement dans l'énoncé. Le concept de *validité* est essentiel dans le modèle de la compétition. Pour qu'un indice soit *validé*, il lui faut être disponible et fiable. La disponibilité (*availability*) est contrainte par l'instanciation fréquente de l'indice dans l'énoncé alors que la fiabilité (*reliability*) est sous-tendue par son interprétation correcte après la formulation.

Or, même si un indice devait être validé pour sa pertinence, l'apprenant peut en faire l'économie à cause de son coût. Sa tâche consistera donc à rééquilibrer le coût relatif de l'indice et sa validité. Pour le reste, et dans le cas de l'oralité, une base pragmatique commune contribuera à mutualiser l'information entre les interlocuteurs. Comme préalable, et selon Lenart, le *contexte* est nécessaire pour déterminer les caractéristiques formelles et fonctionnelles du langage, caractéristiques elles-mêmes liées aux facteurs cognitifs et/ou sociaux (*Acquisition des procédures de détermination nominale* 110). Les connaissances linguistiques se révèlent insuffisantes à la construction d'un énoncé et à sa compréhension. Ce point conduit à clarifier l'objet de notre étude.

Précision de l'objet d'étude et problématique

On peut penser que notre intérêt pour le *contexte* incline l'analyse vers le variationnisme. Dans ce cas, les constructions des verbes à travers le jeu de présence-absence des rôles d'arguments seraient contraintes par la situation géographique, l'appartenance sociale ou le domaine d'utilisation de la langue. On pourrait alors, dans cette intelligence, caractériser la morphosyntaxe des verbes en français camerounais produit dans un milieu hautement plurilingue (Onguéné Essono, *Yaoundé, une métropole francophone* 2016). Tel n'est pas l'objectif de cette réflexion. Nous ne restreignons pas notre développement à des variables aussi précises. En revanche, nous insistons sur les processus généraux d'acquisition et sur un ensemble de contraintes universelles comme précisément le *contexte* qui influencent l'appropriation du langage. D'où ces interrogations. Quel est l'apport effectif du *contexte*

explicite et implicite dans la construction des rôles argumentaux des verbes? Quelles sont les rôles thématiques régulièrement soumis à une influence contextuelle? Pour son interprétation globale, une proposition incorpore la structure sémantique de sa construction ainsi que le contexte pragmatique dans lequel elle est prononcée.

Notre hypothèse

A nos yeux, l'information contextuelle, qu'elle soit implicite ou explicite, contribue à rendre efficace la communication des apprenants du français (L2). Il y a également lieu de prévoir que certains postes thématiques seront mis en ellipse ou inexprimés. Du fait de l'économie cognitive qui justifie de tels phénomènes, la référence explicite/implicite au *contexte* clarifie plus au moins l'information. Ces hypothèses résultent d'un ensemble de régularités identifiées dans divers théories décrivant le *contexte* dans l'acquisition du langage. Toutes reconnaissent que la première tâche de l'apprenant qui doit communiquer est de gérer les informations auxquelles il est exposé dans son bain linguistique.

Exposition à l'information contextuelle et parcours acquisitionnel individuel

Bien qu'exposés aux informations contextuelles identiques, il est impossible à deux apprenants de manifester le même *lecte*. Aussi, la structure de développement linguistique est-elle variable d'un individu à un groupe, de même que le rythme d'acquisition de la langue est individuel. Pour cause, l'état biologique des apprenants diffère, tout comme leur connaissance du monde. Les besoins de communiquer sont partiellement partagés, car ils peuvent être plus forts chez certains et moins forts chez d'autres et, enfin, le locuteur ne traite que les données langagières qui l'intéressent. Ces dernières sont transformées en *intake*. Outre le principe de l'économie cognitive avec lequel a tendance à travailler l'apprenant, sa motivation à s'investir à l'utilisation de la langue lui est propre.

L'*input vs intake* nuancent le rôle du *contexte* et le traitement individuel que l'apprenant fait de l'information reçue au niveau conceptuel. L'*input* est commun à tous les apprenants qui la reçoivent naturellement de leur milieu immédiat ou de leur écologie socioculturelle. Elle est constituée, entre autres, de la famille, de la société et des médias. Cet *input* concerne

également l'information à laquelle est exposé le locuteur à l'école. Dans ce milieu, le jeune est influencé par les livres et les enseignants. Malgré ces variables communes, l'*intake* cristallise l'aptitude de tout apprenant à traiter les données reçues en fonction de sa motivation, de son attention et du savoir déjà acquis.

Or, nous souhaitons dégager de notre corpus, une éventuelle régularité dans les constructions des énoncés de L2 de nos apprenants. Nous ne concluons pas que les locuteurs en situation d'apprentissage de L2 ne recourent pas aux mêmes stratégies d'apprentissage. Il est universellement admis qu'au moment d'apprendre une langue, les locuteurs procèdent à des transferts positifs et négatifs, à des simplifications et à des sur-généralisations. En revanche, cette systématisme ne peut expliquer l'application des règles grammaticales qui gouverne la cohésion des arrangements syntaxo-sémantiquement qui, elle-même, est sous-tendue par la disponibilité du lexique dans la mémoire procédurale. Pour l'essentiel, l'apport du *contexte* dans l'acquisition de la langue est réel. Mais les opérations cognitives que l'apprenant met en œuvre pour intérioriser les règles de cette langue sont indéniables.

Pour une théorisation du lien contexte/construction des verbes

Notre réflexion s'inscrit sur un modèle qui explique la construction des verbes et sur un autre qui justifie le rôle du *contexte* dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue. On l'a dit, le *contexte*, avec son rapport à la langue, est une question abondamment développée dans les sciences sociales. Polguère le ramène à «la pragmatique vue comme un ensemble des phénomènes, dits phénomènes pragmatiques, qui mettent en relation la langue avec le contexte de production des énoncés, appelé contexte d'énonciation» (*Lexicologie et sémantique lexicale* 178). Nous exploiterons passablement cette description. Le *contexte* y est réduit à un lieu ou «situation d'énonciation» dans le sens où celui qui parle aménage son discours en fonction du milieu où il se trouve. Il va possiblement, s'il en a la capacité, utiliser une langue différente à la maison et dans une salle de classe; parler différemment à un enfant et au professeur par exemple.

La «situation d'énonciation», expression conseillée par Benveniste et Culioli, ne justifie pas assez le rôle du *contexte*, terme que nous souhaitons clarifier, dans la pertinence textuelle. La «situation d'énonciation» est limitée à un appareil formé du locuteur-interlocuteurs-espace-temps de

l'acte de production. Elle ne précise pas les caractéristiques psychologiques de l'énonciateur, le statut de l'interaction et le statut du matériel utilisé, etc. Elle ne prend en considération qu'un ensemble restreint de paramètres bien qu'aisément définissables. La solution à la théorie de l'énonciation, jugée restrictive, est le «contextualisme», notion empruntée à Dascal (1981) *via* Bronckart *et al.* (*Le fonctionnement des discours*).

Grâce à Bronckart *et al.*, se clarifie l'opération qui justifie l'articulation *texte /contexte*. Le résultat de ce traitement se matérialise sous forme d'unités linguistiques, i.e. le texte, dont il rend compte au même moment que le *contexte*. Tout ce processus est présenté par les auteurs comme une *opération langagière*. Cette même référence nous permet de différencier ce qui relève de l'universel et du particulier dans les opérations langagières. Ainsi, *faire le langage* est une capacité psychologique universelle du moment où l'Homme traite les paramètres extérieurs à partir des activités psychologiques. Les opérations sémantiques, par contre, sont particulières à une langue. Par exemple, le substrat sémantique manifeste la particularité de toute langue naturelle. Elles dépendent donc des unités particulières de chaque langue.

Enfin, Bronckart *et al.* vulgarisent un métalangage propre à l'organisation syntaxo-sémantique des verbes. Pour eux, le *taux d'agentivité* est une conséquence de la propriété des notions (l'une des primitives psychologiques). Les *notions* elles-mêmes sont des entités dont les propriétés sont: les ensembles, les préconcepts et les concepts. La relation qu'entretiennent ces propriétés, détermine le taux d'agentivité dont le statut peut donc être «agent actif».

L'*agentivité* et le *rôle* sont des concepts. Ensemble, ils sont solidaires pour définir différents modes de participation à une relation. Contrairement aux *cas* qui sont linguistiques, les *rôles* et l'*agentivité* sont des primitives psychologiques obtenues à partir d'études empiriques. Voilà pourquoi ils sont universels; ce sont par conséquent des catégorisations que la langue exploite pour faire des *cas*. Malgré les éclairages de Bronckart *et al.* dans la conduite de notre réflexion, nous ne cultiverons pas leur modèle. En fait, ils destinent leur recherche à l'analyse des *corpus textuels*, locution qu'eux-mêmes jugent «forcement vague», Bronckart *et al.* (*Le fonctionnement des discours* 11).

Notre étude porte clairement sur un corpus oral d'apprenants collecté en situation réelle d'utilisation. Dans leur progression, ils penchent, tantôt pour un interactionnisme social ou psychologie interactionniste (*Ibid.* 12), tantôt pour un behaviorisme méthodologique. Nous suivons finalement un

courant de pensée purement fonctionnaliste du langage capable d'expliquer, avec Klein (*L'acquisition de langue étrangère* 11), que l'apprenant placé dans une situation sociale donnée est contraint de – ou autorisé à exercer sa capacité sur des données linguistiques auxquelles il est exposé. Au-delà de tout, nous percevons une difficulté à délier les subtilités entre ce que les auteurs conçoivent comme contexte, cotexte, extralangage, etc. Pour toutes ces raisons, la théorie qui s'adapte le mieux à notre pensée est celle de Klein. Elle montre comment les connaissances du monde à travers le *contexte* influence l'acquisition du langage.

Les connaissances disponibles

Les *connaissances disponibles* sont issues de la perception instantanée du locuteur, de sa mémoire d'événements ou de paroles passées, des énoncés précédents et de toute sa connaissance du monde. Ces connaissances, linguistiques ou non, participent à la production et à la compréhension linguistique. Il est alors nécessaire que soient exploités les deux ordres de connaissances. Car, la compréhension et la production d'un énoncé exigent une référence aux énoncés préalables, à la situation linguistique et aux connaissances générales sur le monde.

Klein valorise les connaissances contextuelles au point de déclarer que la communication linguistique peut fonctionner malgré l'absence des connaissances linguistiques (*Ibid.* 61). En somme, toute communication est une association d'informations contextuelles («implicites») et d'informations énoncées («explicites») qui reposent sur les *connaissances disponibles* dans le cas envisagé, i.e. les connaissances grammaticales, lexicales, etc. Les premières, elles, reposent sur des connaissances extérieures.

Mettre en contexte: une étape d'apprentissage en L2

La mise en contexte (1) est l'une des quatre tâches de l'apprenant, à laquelle s'ajoute, analyser la langue (2), construire l'énoncé (3), effectuer la comparaison (4). Pour *mettre en contexte*, l'apprenant analyse la langue grâce à l'information parallèle formée d'un complexe de données parallèles et perceptibles surtout visuellement, mais pas uniquement, ces données pouvant être complétées par une autre suite complexe d'ondes sonores, le signal linguistique à proprement parler.

Les informations parallèles suffisent parfois pour assurer la communication. Mais, généralement, l'énoncé est inséré dans un complexe d'informations contextuelles. La tâche du locuteur est d'essayer d'adapter son énoncé à ce flot d'informations. Selon Klein, cette opération, i.e. *le problème d'intégration au contexte*, est commune à tout locuteur qui prend la parole, même si les différences notables existent selon que sa langue est riche ou encore rudimentaire (*Ibid.* 86). En considération, les langues d'apprenants plus développées sont moins dépendantes des connaissances contextuelles. Néanmoins, «l'habilité» avec laquelle l'apprenant insère les moyens linguistiques dont il dispose dans l'ensemble des informations contextuelles, garantit le succès de la communication. Quel que soit le cas, il existe toujours un équilibre entre connaissance linguistique et connaissance contextuelle. Il existe une grammaire qui aide à décrire ce type de phénomène.

Grammaire conceptuelle et agencement des rôles d'arguments autour du verbe

Pour décrire les énoncés de nos apprenants, nous avons opté pour la grammaire fonctionnelle. Elle permet d'étudier les énoncés en contexte situationnel. Les modèles fonctionnels sont des grammaires externes ou E-grammars (grammaire ne se limitant pas à l'immanence phrastique) par le souhait de justifier l'usage effectif des langues dans la communication. La «performance» est donc matérialisée par le discours instancié. Comme les fonctionnalistes, nous expliquerons les énoncés de nos apprenants au-delà de l'unité-phrase. Nous tiendrons aussi compte de la fonction d'interaction, des contraintes du monde réelles qui s'appliquent d'une part à leur choix syntaxo-sémantique, d'autre part, à leur âge et enfin à la disponibilité ou non des unités lexicales dans leur mémoire procédurale et déclarative. La production langagière est directement liée aux connaissances procédurales.

Le rôle des connaissances procédurales se résume par la formule, si X, alors Y. Car, pour sa visée communicative, le locuteur prend en considération sa situation de communication et ses connaissances ponctuelles. Les connaissances déclaratives, elles, sont formées sur la connaissance du monde du locuteur, sur sa situation et le *contexte*. Ce *contexte* se perçoit comme un facteur de signification dont dépendent cependant des *constructions*. Cette notion-clé est beaucoup mieux présentée dans la section ci-dessous.

Propriétés générales des grammaires de construction

Jacques François, dans son article *Les grammaires de construction, un bâtiment ouvert aux quatre vents*, détaille les propriétés des grammaires de construction et décrit, après Lakoff la *construction* comme une paire forme-sens (F, S) où F est un ensemble de conditions sur la forme syntaxique et phonologique et S un ensemble de conditions sur la signification et l'usage (*Women, fire, and dangerous things – What categories reveal about the mind* 467). Croft et al. expliquent qu'

une grammaire de construction consiste en un grand nombre de constructions de tous types depuis les constructions syntaxiques schématiques jusqu'aux item lexicaux substantifs. Toutes ces constructions possèdent des propriétés de forme (syntaxiques et phonologiques) et de sens (sémantiques et pragmatiques). Toutes ces constructions sont organisées de manière particulière dans l'esprit du locuteur. (*Cognitive linguistics* 256)

Une *construction* est donc une paire conventionalisée forme-sens. Toute construction est supposée universelle et déterminée par une Grammaire Universelle comme celle de Fillmore.

Introduction à la Sémantique des Frames de Fillmore

Fillmore propose une grammaire de construction, la *Frame Semantics*. Les *frames* sont une notion abstraite issue de l'Intelligence Artificielle. Fillmore les désigne sous des étiquettes diverses («cas», «élément de frame», «rôles thématiques», «théma-rôles» (*The Case for Case*). L'idée de construction transparait en partie dans l'ensemble que forment les *frames* dans une structure ordonnée. La dynamique de la construction est pensée de sorte que des *frames* s'insèrent dans d'autres *frames* de portée plus générale. Comme ce système se tient, la compréhension d'un concept implique la compréhension du système entier.

Au niveau conceptuel, ces *frames* sont des représentations prototypiques des scènes visuelles qu'elles rapportent dans l'énoncé sous la forme des rôles sémantiques ou cadre de rôles (case frames). Cette mise en perspective est à l'interface de la sémantique et de la syntaxe. Concrètement, les *frames* sont dans le découpage du monde et donc au niveau conceptuel, des situations prototypiques. Pour leur grammaticalisation, le locuteur les évoque par des lexèmes. Les situations prototypiques relèvent de fait de la connaissance

du monde qu'à un locuteur. Elle est indispensable à la compréhension d'énoncés.

Les verbes représentent des «catégories d'expériences», (Petrucci, *Frame Semantics*). C'est en effet autour du verbe que va s'organiser l'ensemble des frames i.e. la scène conceptuelle que se représente le locuteur. Les verbes sont des constituants centraux de situations. Dans une optique «transcognitive», Le Ny suppose que, comme les objets et les individus, les événements dénotés par les verbes sont construits lors des expériences quotidiennes (*La sémantique des verbes et la représentation des situations* 19). De même, la signification des verbes résulte de la correspondance avec la réalité extralinguistique.

Implication de la *Sémantique des Frames* dans l'analyse de nos énoncés

Pour un verbe comme *acheter*, le cadre conceptuel du premier niveau implique à la fois un objet à acheter ou à vendre, un vendeur et un acheteur. Chacune des instances de cette scène construite autour du verbe *acheter* assume un rôle. L'événement principal y est décrit par *vendre*. Les aspects essentiels de cette scène impliquent les actants qui vont la réaliser. Ce sont les rôles thématiques. L'analyse s'effectue donc sous l'angle syntaxo-sémantique et lexico-sémantique. Elle va du plan de l'énoncé au niveau conceptuel. L'énoncé est appréhendé en termes d'agent, de patient, d'expédient et d'objet. Cet énoncé est décrit comme une scène visuelle où le verbe joue le rôle de prédicat et décrit un événement réalisé par les participants au procès. Sens et syntaxe sont ainsi appariés. En même temps, sont formulées des hypothèses sur ce qui est perçu, puis conceptualisé par l'apprenant. L'organisation de l'énoncé étant calquée sur le réel, on peut légitimement justifier leur construction à partir du *contexte*, qui est implicite et explicite. La nécessité de présenter la chaîne de construction de nos données commence par la description du terrain d'étude.

Traits contextuels pour l'identification des relations casuelles pertinents ou non

Pour identifier ce qui relève d'une économie locale ou structurale, on différencie les cas pertinents de ceux qui ne le sont pas. Lorsque ces cas sont introduits par des prépositions, on ignore s'ils sont essentiels à la réalisation

du procès dénoté par le verbe. C'est le problème des grammaires formelles et structurales. Pour Fillmore, le contexte événementiel ou situationnel dans lequel s'inscrivent les procès permet de discriminer les cas pertinents de ceux qui ne le sont pas. La sémantique des cadres est une théorie qu'il initie en 1960 pour expliquer que, dans les procès du déplacement par exemple, les cadres de rôle importants se répartissent entre le noyau et la périphérie.

Pour le noyau, il distingue l'agent du déplacement, l'origine, le chemin, le but, la direction, la zone. Pour la périphérie, il signale la durée, le temps, la façon, la forme du chemin, le but, la vitesse, la distance, l'endroit, le moyen. Les cas qui appartiennent à la fois au deux niveaux d'analyse sont ceux qui sont discriminés par le contexte.

Situation de plurilinguisme urbain de Yaoundé: présentation du terrain

Les matériaux langagiers, objet de la description, sont collectés à Yaoundé. La capitale camerounaise se démarque des autres villes par son plurilinguisme mouvant et évolutif qui se caractérise par l'installation, dans cet espace urbain, de groupes linguistiques d'origines diverses. Contrairement à Abuja ou Cape Town, Yaoundé est une ville moyenne. Elle offre cependant, sur le plan national et sous-régional, un visage de grande métropole. Cette cité francophone apparaît en effet comme un pôle d'attraction pour l'ensemble des populations venant d'autres régions camerounaises. En 2012, elle compte officiellement 2,44 millions d'habitants. La population locale était initialement composée des èwondò, les autochtones et de leurs voisins, les Eton. Mais, désormais, ce site s'est enrichi des locuteurs bamiléké et bamoun (de l'Ouest du Cameroun), bakweri (Sud-Ouest), bulu, ntumu, fon (Sud du Cameroun), le gbaya et le baka (région de l'Est), fulfuldé du Grand nord, etc. En somme, les 250 langues que comptent le Cameroun se pratiquent presque toutes dans la capitale Yaoundé.

L'exode qui justifie ce plurilinguisme évolutif provient du rôle de cette mégapole: Yaoundé, capitale politique et administrative, est aussi une ville économique et universitaire. On y compte deux universités d'État de 60.000 étudiants et plusieurs Instituts privés d'enseignement supérieur. Ces institutions, ajoutées aux établissements scolaires de la maternelle au secondaire motivent le dépeuplement des villes voisines de sa jeunesse, en faveur d'Ongola ewondo, le nom initial de la capitale politique camerounaise.

Cette tranche de la population, constituée d'élèves et d'étudiants, renferme aussi des individus qui s'adonnent à des activités tertiaires et informelles. Les laveurs de voitures, les «pousseurs», les moto-taximans, les casseurs de pierre, les «sauveteurs», les enfants de la rue peuplent tous les quartiers de la ville et le centre commercial. Dans cette conjoncture, la ville s'étend dans des zones devenues urbaines. Là-bas, comme dans les quartiers pauvres, les populations conservent les habitudes de leur village.

Au demeurant, la situation linguistique de Yaoundé est complexe autant que l'est le concept même de *plurilinguisme*. Le terme est couvrant et occulte la spécificité linguistique du locuteur quand bien même il est exposé à un riche *input* linguistique. La notion de plurilinguisme est largement présentée dans des travaux spécifiques dédiés à l'enseignement du français. On lira utilement Elan sur les *approches didactiques du bi-pluralisme en Afrique* et les travaux rassemblés par Maurer focalisés sur les *approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage*. Dans un contexte plurilingue, où se pratiquent au moins deux langues, l'apprenant doit acquérir des compétences nécessaires à la communication, y compris la langue maternelle qu'il maîtrise le mieux. Yaoundé pratiquant au moins une L1 couplée au français, l'apprenant évoluant dans ce contexte est appelé à bénéficier d'une compétence plurilingue, i.e. proposent Coste, Moore et Zarate, «un ensemble structuré de compétences partielles et déséquilibrées, diversement acquises et sollicitées, qui permet aux acteurs sociaux d'opérer à des degrés variables dans des langues différentes» (*Compétence plurilingue et pluriculturelle*).

La problématique est réelle chez les collégiens, auteurs du matériau oral à analyser. Il s'agit d'examiner les dispositions psycholinguistiques de l'acquisition des langues en situation de plurilinguisme, dans un contexte complexe constitué, selon le cas, du milieu familial ou social lui permettant de construire ou de combiner les énoncés déjà collectés et sensés qu'il doit, suggère Noyau, «mettre en contexte, i.e. exprimer ou pas tel ou tel élément d'information, de telle façon ou d'une autre en fonction du contexte de communication» (*Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage* 65).

Problématique du plurilinguisme fonctionnel chez les collégiens: présentation de la population

Nous avons exclusivement travaillé avec de jeunes collégiens de la ville de Yaoundé. Leur âge oscille entre 8 et 16 ans. Le français est pour eux

une langue de l'école ou une langue de scolarisation car il est souvent l'unique médium d'apprentissage jusqu'à l'université (Onguéné Essono et Nekiéma, *Langue de scolarisation et école en Afrique francophone*). En général, ils utilisent le français avant l'entrée à la maternelle et se perfectionnent à l'école au point où, après les années de lycée, plusieurs pourront avoir approximativement atteint le niveau quasi natif. Une enquête menée par Onguéné Mete (*Usages du lexique verbal chez les collégiens camerounais*) révèle que le français est la L1 des collégiens de Yaoundé qui indiquent ne pas connaître leur langue autochtone ou ne pas la parler. Ndibnu-M. et al. le confirment et regrettent qu'au Cameroun, les jeunes générations, encouragées par leur ascendants, délaissent progressivement les langues «nationales» (*Quelles considérations pour une autonomisation de l'apprentissage du Français Langue Seconde* 29). Bien avant, Bitjaa signalait que «les langues officielles empiètent sur le territoire des langues nationales et deviennent les langues maternelles de nombreux jeunes camerounais» (*Pour une réforme linguistique du secteur de l'éducation au Cameroun* 39).

Le profil qui vient d'être présenté rappelle que les jeunes ne sont pas totalement plurilingues, du moins pour ce qui est du plurilinguisme fonctionnel. Pour Noyau, cela signifie que le jeune n'a pas «la capacité à utiliser des langues à des fins de communication et à participer aux interactions interculturelles». Dans le plurilinguisme fonctionnel, précise-t-elle, «une personne est considérée comme acteur social disposant – à divers degrés – de compétences en plusieurs langues et d'expériences de plusieurs langues» (*Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage*).

Nos sujets ne disposent que d'une seule langue, le français, alors que l'environnement sociologique les prédispose à en disposer au moins de deux. Le français est leur langue la plus forte et donc la mieux maîtrisée. Elle est la langue de leur première socialisation et ils l'utilisent pour exprimer leurs émotions et pour décrire leur environnement. Ils l'utilisent avec les inconnus et avec leurs proches. Ils sont certes exposés à l'*input* des langues autochtones, mais ils ne les utilisent – ni séparément ou ensemble avec le français – ni dans des buts divers – ni dans différents domaines de la vie ni avec des interlocuteurs variés. Ils apprennent l'anglais comme langue étrangère, langue qui demeure une discipline scolaire. En revanche, en zones urbaines de Yaoundé et dans les quartiers défavorisés, il se rencontre régulièrement des jeunes scolarisés qui pratiquent leur langue autochtone et le français. Voici comment nous avons obtenu ces informations.

Les données

Nous avons collecté nos données à l'intérieur et à l'extérieur de l'école avec un enregistreur numérique. La tâche langagière consistait à des récits monologiques, des récits classiques ou des discussions entre pairs. Les apprenants étaient mis en groupe, l'un des apprenants jouant le rôle d'observateur. Nous avons aussi été en tête à tête avec des jeunes qui ont pris du plaisir à nous raconter leurs problèmes «d'ado». Avant cela, il leur était toujours demandé leur nom, leur âge, leur classe, la langue de leurs parents, leur langue de communication quotidienne et leur ethnie.

La transcription

Le corpus a été transcrit selon la méthode CLAN (Computerized Language Analysis). Le format respecté est celui du CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts). Un format de transcription et de codage qui permet d'informatiser le corpus. CLAN est une série de programmes informatiques que sollicitent les linguistes pour traiter et analyser les données: mots, grammaire, erreurs, contextes, prosodie, accentuation, pauses, etc.

Analyse du corpus

Nous avons utilisé les programmes de CLAN comme suit: le programme MLU permet de calculer le nombre d'énoncés, celui de mots et la longueur moyenne d'énoncés, ainsi que l'écart-type de cette moyenne. Le programme FREQ génère la liste des verbes utilisés dans le corpus, il permet de calculer le nombre d'occurrences pour chaque verbe et de calculer le ratio types/token. La commande MOR aide à lister toutes les formes morphosyntaxiques possibles pour un verbe. POST analyse la forme la plus plausible parmi les formes morphosyntaxiques proposées par MOR. Pour plus de détails, nous renvoyons à une base de données accessible sur Internet (<http://childes.psy.cmu.edu>). Les verbes ont été classés manuellement par familles sémantiques. Nous avons confronté nos intuitions sur les constructions des verbes avec le lexique des verbes français (Dubois, *Dictionnaire électronique des verbes français*).

Description des constructions syntaxo-sémantiques des verbes

Nous ne débutons pas les cas non réalisés en surface mais sémantiquement pertinents pour le procès décrit par le verbe. Pour les structuralistes, ils sont le N1 ou l'objet direct et le N2 objet indirect. Les compléments prépositionnels font l'objet d'une description particulière à cause de leur complexité configurationnelle.

Ellipse des constituants immédiats du verbe

Dans les constructions des apprenants, la position sémantique qui suit directement le verbe est rarement réalisée. Cela est même devenu la règle avec le verbe *préparer*.

Verbes d'activité

Préparer a été répertorié 18 fois dans le corpus. Il est un verbe d'activité connu des jeunes. Cependant, le sens privilégié est celui pour lequel *préparer* est un para-synonyme de <cuisiner>. [1] introduit les énoncés que nous analyserons:

1a.CHI: avant de *préparer* aujourd'hui j'arrive chercher à avoir son numéro eux tous là ils m'ont fait le chantage.

1b.EF1: +» <il faut que> [l] il faut qu'on *prépare* tu *prépare*.

1c.KEN: il continuait avec la voisine à sortir ensemble la voisine venait même *préparer* à la maison.

Lorsque *préparer* a le sens de *cuisiner* ou *faire à manger*, le cas objet n'est pas réalisé. L'activité compte pour elle-même et non pour ce sur quoi elle porte. L'exception survient en [1d] :

1d.CHI: elle a *préparé* la viande saignante.

Quand le cas objet est réalisé, *préparer* arbore le sens de <apprêter un évènement>.

1e. CHI ensuite elle a décidé de lui *préparer* un petit piège (.)

1f. INE: on était au campus pour les entraînements comme on *préparait* un camp des jeunes.

1g. INE: on *préparait* un concert.

Les choix des apprenants peuvent s'expliquer: l'indice qui doit lexicaliser le cas objet est probablement présent dans la mémoire procédurale de

l'apprenant. Cependant, ce nom peut ne pas être validé par le locuteur car jugé peu fiable dans la verbalisation du procès. En d'autres termes, il n'est pas nécessaire de préciser ce qui est *préparé*. Dans la suite, les verbes de perception décrivent un autre type d'activités. Comme *préparer*, le sens pragmatique prime sur la distribution du prédicat.

Verbes de perception

Pour les verbes de perception, le cas objet est occasionnellement exprimé. Pour rappel, tous les événements <perçus> par les sens sont considérés comme des <objets concrets>. *Voir* a de fait un sens plein lorsqu'il est construit avec des <objets concrets>. En [2a-b] ce cas n'est réalisé ni pour *voir*, ni pour *visionner* qui doit être construit sur le modèle de son verbe prototypique:

2a.NAN: l'homme dès que lui il *voit* il tombe.

2b.PAT: on m'a arrêté là-bas j'étais là-bas au bar en train de *visionner*.

Le verbe *voir* sature sa position N1 et se construit absolument lorsque l'acte de voir est fondamentalement physiologique. Dans ce schéma, *voir* désigne la <capacité visuelle> et l' <acuité visuelle>. En [2], *voir* décrit plutôt une <vision passive>, i.e. que l'expérient se représente ce qui lui tombe sous les yeux. Il s'agit précisément de la <propriété visuelle d'un lieu/objet>. Pour que le procès exprimé par *voir* soit ajustée à la scène conceptuelle souhaitée, son cadre de rôle doit être réalisé en surface avec les cas objet ou locatif. Dans cette scène, l'argument en position N0 n'est pas l'agent, mais l'actant qui fait l'expérience involontaire d'un phénomène linguistiquement dénoté par le N1 objet. En [2a], le contexte est celui d'un récit dans lequel les élèves se moquent d'un professeur qui ne résiste pas à la vue des atouts féminins. [2a] retranscrit les séquences qui permettent la reconstruction du cas elliptique.

(2a') EF1: le professeur <ne l (aisse)> [l] ne refuse jamais quand il *voit* les cuisses dehors quand il *voit* <les> [l] <les> [l] les* wakas dehors hum.

*prostitués

EF1: quand il *voit même* <le> [l] le *ndombolo quand il *voit* le ndombolo.

*postérieur

En [2a'], la vue: des cuisses, d'un postérieur, d'une prostituée stimule l'homme. Ces séries d'éléments nominaux portent l'étiquette de cas objet. Ils sont thématiques en [2a'] chez EF1, mais NAN en [2a] en fait l'économie. Grâce au contexte implicite, ils se comprennent. Même dans les récits

monologiques, l'apprenant trouve utile de ne pas exprimer tous les N1. Pour les verbes de transfert par exemple, l'objet transféré n'est pas explicité.

Verbes de transfert d'objet

Donner est un verbe de transfert d'objet. Il devrait être utilisé comme tel avec un N1 dont le rôle sémantique est celui d'objet. Son sens plénier et la clarté du procès conceptualisé dépendent des cadres de rôles de ce prédicat qui sont en plus de l'objet, l'agent et le bénéficiaire ou datif. Le lieu de la transaction est facultatif. Comme en [3], il arrive que l'objet de la transaction soit omis.

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

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

Les idiosyncrasies appliquées à *donner* s'appliquent également au verbe de transfert *payer*. Ce lexème est privé de tous ces cadres rôles. A l'exception de l'agent qui est la grande sœur, l'objet et le bénéficiaire ne sont pas instanciés.

Le verbe *prendre* qui est construit avec les mêmes catégories syntaxiques est également privé du cas objet. [3d] le matérialise:

3d. PAT: c'est Stéphane qui l'a envoyé d'aller *prendre* il dit que c'est moi qui l'a envoyé d'aller *prendre*.

Lorsque nous interrogeons les récits de nos informateurs, les énoncés préalables indiquent que cet objet est rendu saillant uniquement dès les premières paroles. Dans la suite de la narration, il est sous-entendu. Voici l'intégralité du dialogue de PAT et BRI. Ils commentent leur séjour au commissariat.

PAT: non celui-ci a avoué que non il a *pris* le téléphone.

BRI: mais là maintenant aussi il me dit qu'il n'a pas *pris*.

PAT: il t'a dit qu'il n'a pas *pris*?

BRI: oui.

PAT: pourtant au commissariat il disait qu'il a pris devant tout le monde
(.) il nous ait dit qu'il a pris.

BRI: c'est Stéphane qui lui a dit <de> [/] mettre ça.

PAT: <le commissariat il a dit qu'il a pris> [>].

CLAN a comptabilisé 97 occurrences du verbe *prendre* dont 19 sont construits sans objet et plus de la moitié sans le cas source (d'où vient l'objet).

Verbes de placement d'objets

Pour les verbes de ce découpage du monde, nous noterons que les cas objet et locatif ne sont pas systématiquement thématiques. Le verbe de placement d'objet est initialement construit avec un N0 <agent animé>: il initie volontairement l'action de placement, un N1 <objet concret>: c'est la cible placée, un N2 <locatif> introduit par une préposition: ce syntagme indique nécessairement le lieu où est placé l'objet. L'information <saisir> par l'instrument <main> est facultative. Les matériaux ci-après sont tirés de l'histoire de JUN, un élève de 4^{ème}. JUN doit restituer une PS, (PlayStation) volée. Voici comment il construit les verbes *prendre* et *déposer*.

4a) JUN: +» non <je n'ai> [/] je n'ai *pris* le jeu je n'ai pas *pris* la PS +»/.

JUN: +» *dépose* je ne veux pas de problème me dit le père +»/.

JUN: +» je n'ai pas *pris* je n'ai pas *pris* allons voir tes parents +»/.

JUN: +» s'il vous plaît non <si (.) je pars> [//] si nous partons voir mes parents je serais fouetté +»/.

[4a] résume à lui tout seul l'importance de l'information pragmatique dans la construction des verbes. Dans ce passage, *prendre* est construit sans objet. Il décrit le procès de *voler*. *Déposer* est lexicalisé sans ce même poste thématique. Il signifie, dans ce contexte, *restituer l'objet N1*. Le locatif est implicite. Même en interrogeant le contexte, nous ignorons où doit être *déposé* l'objet volé. Lorsque le verbe *déposer* est construit avec les cas objet et locatif, le but visé est de lui faire gagner des traits lexicaux autres que celui du placement de l'objet. Observons-le:

4b. EF4: <il y'a d'autres même ils ont les maladies ils viennent *déposer* ça sur les jeunes filles noires>

Cette stratégie est la même qu'avec *préparer* en [1]. Généralement, à l'oral, le locatif est facultatif. Trois verbes de manipulation confirment le phénomène chez les collégiens.

5a.ROM: je *retire* dix milles ça ne va rien changer

5b.PAT: +< <la tante la tante> [/] de Mbazona est venue payer vingt-cinq mille on les /ε/*retirés* et on me demande encore vingt-cinq mille.

5c.CHI: en continuant elle a : vu des chimpanzés qui étaient *accrochés*.

Contact/conflit de langues à l'ère de la mondialisation

Dans la connaissance du monde de CHI, on sait que les singes sont toujours *accrochés* aux arbres. En [5c], ce détail est facultatif. Mais, il est restitué plus loin dans le récit.

5c'CHI: il : a pris le chimpanzé et il l'a *accroché* [sur un arbre] locatif

En [5a] ce locatif est implicite. ROM «*retire dix milles*» de la somme totale qu'il détient. En effet, il raconte comment il a progressivement subtilisé l'argent de son père.

[5b] est la suite de [3d]. PAT évoque les circonstances de la libération de son complice 5a'ROM: je prends tout l'argent j'organise les charters partout

Mbazona. Il recourt à *retirer* pour faire référence à sa libération du commissariat.

Ellipse des constituants périphériques du verbe

Nous focalisons pour cette dernière section sur les verbes de déplacement. L'analyse rend saillant les étiquettes sémantiques pertinentes qui sont cependant périphériques au verbe du point de vue configurationnelle car exprimant des circonstances. Ils sont dans ce cas dominés par P. (phrase) et sont facultatifs dans les grammaires structurales.

Verbes de déplacement

Les empois de *entrer* sont assez uniformes dans le lecte des apprenants. Ni l'argument initial, ni l'argument terminal, encore moins l'argument intermédiaire ne sont marqués. 4 occurrences parmi les 10 correspondant à cette description l'illustrent:

6a. <il entra (.)> [//] il l'*entra* après (.) il l'*entra* il v/u/ des gens endormis

6b.LAE: il était en doute après il *entra* il voy/a/ une jeune fille couchée sur un lit

6c.CHI: moi j'*en* (tr)e j'avais *oublié* je sors quelqu'un d'autre entre il *remet*

Le rôle de lieu est sémantiquement relationnel car il marque les relations entre les participants à la situation. A ce niveau, il n'est pas intéressant de dire: «il entra» ou «quelqu'un d'autre entre»; l'information absente dans cet énoncé devrait préciser le lieu où *entrent* les agents du déplacement ou les cibles. Syntactiquement, le locatif devrait occuper la position postverbale et précédée d'une préposition patente ou non. En [6c], l'absence de régime

pour les verbes *entrer, sortir, remettre*, rendent l'énoncé ambigu. De même, dans cette même séquence, le verbe *oublier* exige-t-il un N1 pour rendre orthonymique le procès.

Passer est un verbe de polarité médiane qui correspond au parcours ou à une portion du parcours de l'agent du déplacement. Le verbe y est rarement marqué par une préposition locative. La relation de localisation est implicite et donc impliquée intrinsèquement par le verbe. Il existe des cas, relevés dans les occurrences où le site ou le «chemin» est reconstructible par le recours au contexte discursif (valeur anaphorique) comme dans les illustrations ci-après:

(7a.) CHI: je raconte l'histoire du boa et des fourmis.

CHI: (..) c'était un boa affamé (.) <qui> [I] qui *passait* dans la forêt déva(stait) et dévastait les arbres et les arbustes.

CHI: et il a rencontré une ligne (.) interminable de fourmis il <a dit>[//] (.) le boa a dit aux fourmis +»/.

CHI: +» de lais(ser) [///] d'arrêter d'abord <qu'il veut >[//] que lui il veut *passer* il a faim.

CHI: les fourmis ont dit +»/.

CHI: +» non tu attends d'abord que le cortège finisse et puis tu *passes*.

CHI: et puis <il est passé> [I] (..) il est *passé* au milieu (.) de la ligne.

Avec *passer*, la relation est tantôt implicite, «il veut passer»; tantôt explicite, «passé au milieu de la ligne», «passait dans la forêt». Mais, comme évoquée, la règle est chez les collégiens de ne pas mentionner le chemin.

(8a.) ADO: quand je l'a voit je <la salue> [//] je salue <je *passe*-moi>

ADO: je *passe* je *passe* non?

(8b.) BOR: tu vois une petite fille qui passe comme ça là

Lorsque *passer* se construit sans le cas chemin, il décrit un verbe de déplacement.

Conclusion

Il eût été intéressant de comparer les énoncés oraux analysés et les énoncés écrits ou les productions langagières des locuteurs natifs du français. Avec l'avantage de confirmer les constructions, donc l'analyse s'achève. On sait que l'oral est considéré comme rudimentaire. Pour la linguistique générale, cette forme de communication est spontanément acquise, sauvage et approximativement inspirée. A l'opposé de l'écrit, il est mal structuré,

impossible à normaliser et se caractérise, pense-t-on, par l'imprécision de son lexique, la pauvreté ou le relâchement de sa syntaxe. Il se peut aussi que de nombreuses constructions présentées comme particulières aux apprenants de L2 soient communes aux natifs du français. On a mis en avant les énoncés des jeunes qui utilisent le français en milieu plurilingue. Il a aussi été essentiel de valoriser le contexte à travers son rôle dans les analyses des corpus des aires linguistiques complexes comme Yaoundé. La mise en place du lexique chez les jeunes peut expliquer les constructions décrites. La complexité structurale des verbes est aussi à l'origine de ce verbe. Le fait que des locuteurs partagent la même information contextuelle peut aussi justifier qu'ils en fassent l'économie dans leurs échanges. La méconnaissance de certaines règles de grammaire est au-dessus de toutes les explications suggérées, la cause la plus explicite. Individuellement, on sait que tout locuteur a le droit de rendre saillant un événement ou une information perçue ou conçue. Surtout, nous savons désormais que même si le français est l'une des langues la plus fortes des collégiens, une langue qu'ils utilisent dès la maison, étudient en classe et continuellement en ville, ce moyen de communication demeure une langue étrangère qui exige des jeunes un apprentissage continue et une attention sans relâche pour en maîtriser toutes les subtilités. Nous avons décrit la difficulté réelle à différencier entre toutes les constructions des verbes comme *préparer, voir, entrer, retirer, déposer, etc.*

Bibliographie

- Bates, Elizabeth & Mac Whinney, Brian, «Competition, variation and language learning», in B. Mac Whinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, 1987.
- Bitjaa Kody Zachée, Denis, «Pour une réforme linguistique du secteur de l'éducation au Cameroun», in Mendo Ze et Onguéné Essono, L-M. (éds.), *Les langues nationales en situation: Réflexions pour une revalorisation des langues premières*, Yaoundé, Clé, 2013, p. 37-48.
- Bronckart, Jean-Paul et al., *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985.
- Cordier, Françoise & Labrell, Florence, (dir.), *Psychologie française. L'Enfant et la Catégorisation: le traitement des propriétés des mots*, 2000, 45, 2.
- Coste, Daniel, Moore Danièle et Zarate, Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.

- Croft, William & Cruse, D. Alan, *Cognitive linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Dubois, Jean et Dubois-Charlier, Françoise, *Dictionnaire électronique des verbes français (LVF)*, base de données électroniques de 26.610 entrées, 1997, disponible sur <http://www.modyco.fr> Dubois
- ELAN, *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique: Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Éd. des Archives Contemporaines, 2014.
- Fillmore, Charles J., «The Case for Case», in Bach and Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1968, p. 14-24.
- François, Jacques, «Les grammaires de construction, un bâtiment ouvert aux quatre vents», in *Cahiers du CRISCO*, 2008, 26, p. 1-19.
- Goldberg, Adele E., *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, The University of Chicago Press, 1995.
- Klein, Wolfgang, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.
- Lakoff, George *Women, fire, and dangerous things – What categories reveal about the mind*, Chicago, Chicago University Press, 1987.
- Le Ny Jean-François, «La sémantique des verbes et la représentation des situations», in *Syntaxe et sémantique* 1, 2001, N°2, p. 17-54.
- Lenart, Ewa, *Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et en français L2. Étude comparative de deux types d'apprenant: enfant et adulte*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Vincennes-Saint Denis, 2006.
- Martinet, André, *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier/Érudition, 1979.
- Maurer, Bruno, (dir.) *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)* Paris, EAC, 2016.
- Ndibnu-Messina, Julia, et al., «Quelles considérations pour une autonomisation de l'apprentissage du Français Langue Seconde/Beti-Fang Langue seconde en milieu camerounais», in *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: autour du programme École et langues nationales en Afrique*, Paris, EAC/ELAN, 2016, p. 27-41.
- Noyau, Colette, «Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage: favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme» in *Elan* 2014, p. 51-66.
- Onguéné Essono, Louis-Martin, «Yaoundé, une métropole francophone: essai de description d'un foyer linguistique en construction», in *Le français en Afrique*, 2016, N°30, p. 77-93.
- Onguéné Essono, Louis-Martin et Nikiéma, Norbert, «Langue de scolarisation et école en Afrique francophone», in *Approches didactiques du bi-plurilinguisme*, Paris, EAC/ELAN, 2014, p. 161-170.
- Onguéné Mete, Tony, *Usages du lexique verbal chez les collégiens camerounais: d'un corpus oral d'élèves à une didactique de l'expression dans la formation des*

Contact/conflit de langues à l'ère de la mondialisation

enseignants, Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2015.

Petruck, Miriam R. L., 1996, «Frame Semantics», in J-O. Östman *et al.* (eds.) *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam & Philadelphia, http://www.princeton.edu/~adele/LIN_106:_UCB_files/Miriam-Petruckframes.pdf (consulté le 19 juin 2017).

Polguère, Alain, *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*, P. U. M. 2003.