

**Place des verbes dans le Français Fondamental,
acquisition du lexique verbal en français langue seconde,
et didactique du lexique**

Colette Noyau

► **To cite this version:**

Colette Noyau. Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique. Le Français dans le monde. Recherches et applications, CLE International / Français dans le monde, 2008, pp.87-100. halshs-00640832

HAL Id: halshs-00640832

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00640832>

Submitted on 14 Nov 2011

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

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

Version réduite.

Paru dans : R. Bouchard & C. Cortier, eds. 'Pratiques et représentations de l'oral en FLES, 50 ans après le français fondamental'. *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, janvier 2008, pp. 87-100.

Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique

Colette NOYAU
UMR 7114 MODYCO
Université Paris-X-Nanterre
cnoyau@u-paris10.fr
<http://colette.noyau.free.fr/>

Nous reprenons dans ce travail le dossier du Français Fondamental dans la perspective de l'apport des études de fréquence lexicale pour la recherche acquisitionnelle, et pour la didactique du français langue seconde. Les réflexions que nous présentons sont à la croisée de plusieurs problématiques : oral X lexique X variétés francophones X didactique.

Pour tenter de répondre à des questions posées par une étude en acquisition du français langue seconde, nous allons à la rencontre de travaux menés par des linguistes du corpus, des lexicologues, des psychologues du développement et de la cognition, et nous interrogeons sur la signification des données quantitatives, et par voie de conséquence sur les méthodes quantitatives, pour accéder au lexique en développement.

1. Développement du lexique verbal

- Le développement du lexique verbal est un domaine clé pour la maîtrise de la langue par l'enfant, pour des raisons cognitives (a-c *infra*) et linguistiques (d-f). Les raisons cognitives tiennent à la perception, à la catégorisation, et au choix d'un degré de précision pertinent pour les intentions communicatives :

(a) : Les verbes sont là pour pouvoir représenter des événements (en termes linguistiques : des procès), c'est-à-dire des portions de temps où « quelque chose se passe », des évolutions de l'état du monde : les changements, c'est ce qui semble le plus intéressant au sujet humain, c'est aussi ce qui est le plus saillant perceptivement, car on sait que ce sont les contrastes, les changements, qui activent le système perceptif ;

(b) : La catégorisation des procès est particulièrement délicate, car contrairement aux entités (objets et personnes), ils n'ont pas de frontières intrinsèques et ils sont essentiellement relationnels. En conséquence, leur catégorisation connaît des fluctuations, qui s'expliquent en partie par la dépendance du contexte. Il est difficile en effet d'abstraire un événement de ses participants et de ses circonstances, et difficile d'identifier un événement de façon purement objective, de l'extérieur, sans le rapporter à des intentionnalités ou à des interprétations tenant aux participants ou à l'observateur-énonciateur ;

(c) : Le déroulement d'un événement peut être conceptualisé à des degrés divers de granularité temporelle, c'est-à-dire des façons plus ou moins analytiques de découper le flux du temps en micro-événements (Noyau et al., 2005).

Le développement du lexique verbal est un domaine clé également pour des raisons linguistiques :

(d) : Quant à la construction d'énoncés, le verbe est au centre de la prédication, les actants de la 'scène' lui étant rattachés de diverses manières qui indiquent les rôles dans lesquels ils entrent ;

(e) : dans des langues comme le français, le verbe est porteur d'un grand nombre de déterminations importantes pour l'énonciation : temps, aspect, mode, voix, délicates à construire fonctionnellement, et qui requièrent un long processus de grammaticalisation lors de l'acquisition ;

(f) : en conséquence des facteurs linguistiques et cognitifs qui précèdent, les verbes sont sujets à une flexibilité sémantique importante, et font l'objet d'approximations quasi-métaphoriques nombreuses chez les enfants et les apprenants (Duvignau, 2005).

2. Développement du lexique verbal en langue seconde

Pour scruter l'acquisition de langues secondes, on a recours préférentiellement à des activités langagières prédéfinies, permettant des comparaisons fiables entre échantillons individuels selon plusieurs dimensions. En effet, trois types de comparaisons s'imposent tout particulièrement, la démarche de recherche acquisitionnelle étant avant tout comparative (Noyau 2005b) :

- Comparaisons longitudinales (chez les mêmes individus) ou pseudolongitudinales (chez des groupes d'individus similaires) entre paliers d'acquisition ;

mais aussi

- Comparaison entre le lexique disponible en L1 et celui construit en L2 à chaque moment de l'acquisition de la L2, car l'évolution rapide du lexique en L1 chez l'enfant demande des comparaisons réelles. Lorsque la L1 n'est pas outillée du point de vue lexicologique, c'est sur la base de la comparaison pour des activités langagières similaires en L1 et en L2 qu'on peut bâtir des interprétations du processus d'acquisition lexicale.

- Comparaisons entre la L2 et ce qui se passe chez des enfants de même âge ou palier de scolarisation, pour qui cette langue est L1.

Ainsi, nous avons examiné l'acquisition du lexique verbal par des enfants scolarisés en français langue seconde au Togo (Bedou-Jondoh & Noyau, 2003 ; Noyau, 2003, 2005). Nous avons cherché à éclairer nos résultats par l'examen attentif des items verbaux présents dans le **Français Fondamental**, et la façon dont les indices de fréquence et de répartition de ceux-ci viennent conforter la notion de 'verbes de base', et celle, plus précise, de 'verbe nucléaire', proposées par Viberg (2002).

Les verbes de base sont des verbes très fréquents et hautement polysémiques, présents tôt dans le lexique de l'enfant ou de l'apprenant. Une partie des verbes de base sont spécifiques à une langue (on n'en trouvera pas facilement d'équivalent dans d'autres langues), mais d'autres verbes de base se manifestent identiquement dans pratiquement toutes les langues : les verbes nucléaires (Viberg 2002, p. 54).¹ Ils sont très utilisés par les apprenants en L2 aux stades élémentaires (dans les lectures de base, quand le mode d'organisation des énoncés devient verbal), car ils permettent de faire beaucoup avec un lexique limité (on verra plus loin que cette explication vaut aussi pour des phénomènes similaires de français d'Afrique).

Nous avons mis en évidence, aux étapes intermédiaires de l'appropriation du français langue seconde du primaire, un phénomène massif de recours à des verbes de base. Considérons les verbes de communication et ceux de manipulation dans l'inventaire des verbes du FF, auxquels nous avons ajouté le rang parmi les verbes et la mise en gras pour les verbes de base (sur notre élaboration de ces regroupements des verbes du FF par domaines sémantiques, voir Noyau 2005a) :

- (1) 4 **DIRE**
 17 PARLER
 22 DEMANDER
- 12 **PRENDRE**
 15 **METTRE**
 24 TENIR
 33 LAISSER

Le rang, donc la fréquence du ou des verbes de base dans le groupe sémantique est significativement plus élevé que celui des autres verbes fréquents du domaine. On peut constater dans les productions des enfants en L2 cet usage de verbes de base, un (rarement deux) par grand domaine sémantique : les exemples (2) *infra* montrent des usages caractéristiques des verbes de base de manipulation *prendre* et *mettre* dans des récits d'histoires en images d'enfants togolais de zone rurale de 10-12 ans, de CE2 à CM2 (cf. Noyau 2003 pour une analyse des phénomènes de flexibilité sémantique liés à cette utilisation massive de verbes de base) :

- (2a) W j'ai vu ° + un chat va **prendre** le nid de + zoiseau _ + <= atteindre>
 (2b) W j'ai vu le chien ° + **prend(re)** le queue de chat ° + dans sa bouche _ le le le chat ° + va **prend(re)** le + le nid de zoiseau + <= mordre ; = atteindre>
 (2c) E le / les oiseaux + **prend** le feuille + prend le feuille + **met** dans le nid °
 <prend + met = rapporter>
 (2d) A ici + le zoiseau + **a prend** le / le manger ° + et **donne** + le petits oiseaux _ + le petits oiseaux est dedans / **est met** dedans ° + le nid _
 <prend + donne = apporter ; = être localisé>
 (2e) R six + j'ai vu le chien qui ° + court ° + qui ° + qui **prend** le + le .. / le chat _ + <= attrapper>
 (2f) F le chien **prend** son queue ° + <= mordre>

De quels outils dispose-t-on pour effectuer ces comparaisons entre input et ordre d'acquisition dans le cas qui nous occupe : le développement lexical d'écoliers togolais en français L2 ?

¹ Un **verbe nucléaire** permet d'instancier lexicalement par une unité fréquente et peu spécifiée chaque grand domaine sémantique. Les verbes nucléaires sont susceptibles d'extensions métaphoriques nombreuses, et tendent à entrer dans des structures phraséologiques, et à servir à la grammaticalisation (périphrases verbales qui dérivent vers des temps composés).

Comment appréhender les parcours développementaux concernant le lexique – et, pour ce qui nous concerne, le lexique verbal ?

3. Comparaisons langue seconde – acquisition première du langage

Pour les phases initiales de l'acquisition : l'émergence du langage dans la petite enfance (monolingue ou bilingue), deux voies s'offrent au chercheur :

a) les enregistrements de corpus spontanés de l'enfant dans des situations quotidiennes (Bassano, 2005). Il faut alors éviter que les situations imposent un recours biaisant la fréquence à des mots thématiques ou exigés par des situations spécifiques récurrentes dans la collecte. Même si les situations sont suffisamment fréquentes et variées, on n'atteint pas la totalité du lexique utilisé par l'enfant en production. Mais on peut généraliser sur la structuration interne du lexique et son évolution.

b) les comptes rendus parentaux, sur lesquels nous revenons *infra*.

Ensuite, à partir de 3 ou 4 ans, s'y ajoutent des techniques de collecte de données dans des activités langagières prédéfinies (récits sur images, jeux, etc.). Là, on ne vise pas le lexique dans sa globalité mais du lexique en action pour des visées communicatives déterminées.

D'ailleurs, les travaux récents qui tentent de caractériser le lexique global enfantin associable à chaque tranche d'âge ne visent pas tant le lexique en production orale que le lexique orthographique, comme nous allons le voir. Ainsi, la classique échelle Dubois-Buyse, où des mots usuels mais à piège orthographiques se trouvent rejetés en queue de liste ou, plus récemment, les études sur le lexique adressé à l'enfant : ces inventaires sont établis à partir de manuels et de livres pour l'enfance.

Dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, on constate que le lexique verbal émerge avec retard sur le lexique nominal aux étapes initiales, tout comme chez les jeunes enfants, ce qui renvoie à des explications non seulement linguistiques mais cognitives qui ne sont pas seulement développementales, puisque ce phénomène concerne aussi les adultes. Comme il n'apparaît pas possible de tenter d'atteindre le lexique global de ces apprenants, on est conduit à s'intéresser aux lexiques contextuels pour la réalisation d'une tâche communicative déterminée, qui se prêtent à la comparaison entre paliers de développement de la L1 et d'apprentissage de la L2, et avec des enfants qui ont cette L2 comme L1. On souhaite alors trouver des inventaires permettant de situer les unités lexicales présentes dans les textes par rapport à des relevés d'unités lexicales dotés d'outils statistiques – et c'est la vaste question que nous abordons maintenant.

4. Comparaisons avec la langue adulte de référence, élaboration de normes lexicales de référence enfantines

Pour ce qui est du français à prendre comme référence, on peut se tourner vers les études lexicales de l'oral des adultes, ou vers les études du lexique enfantin. Pour l'oral adulte, on dispose du Français Fondamental : nous venons de voir ce qu'il fournit concernant le lexique verbal. Les travaux plus récents d'inventaire du lexique en français sont fondés sur des corpus écrits (le Trésor de la Langue Française – TLF - notamment). Ainsi, la base BRULEX des « Mots les plus fréquents de la langue écrite française » initiée par Etienne Brunet, dont

nous donnons le début de la liste de fréquence des verbes, à partir d'une liste triée par catégories grammaticales² :

- (3) verbe 77608 faire
verbe 72134 dire
verbe 55394 pouvoir
verbe 41702 aller
verbe 39659 voir
verbe 29435 vouloir
verbe 26023 venir
verbe 22703 devoir
verbe 20489 prendre
verbe 16833 trouver
verbe 16795 donner
verbe 16078 falloir
verbe 15814 parler
verbe 15339 mettre
verbe 15102 savoir

Pour ce qui est du lexique enfantin, nous avons cherché à confronter les outils disponibles, ou les inventaires établis dans des recherches sur le développement enfantin du français. Mais ces travaux sont malaisés à interpréter pour une approche acquisitionnelle, car ils sont établis pour des visées particulières, en recourant à des méthodes diverses et avec des résultats divergents.

Les objectifs poursuivis par les chercheurs sont pluriels. Lorsqu'il s'agit d'observer le développement du lexique lors de l'émergence du langage (12 à 30 mois), on dispose de deux méthodes :

- traitements statistiques de corpus longitudinaux : ainsi, Bassano (2005) avec son équipe analyse prioritairement l'émergence des catégories grammaticales fondamentales à partir du lexique précoce recueilli lors de moments consécutifs d'interaction enfant-adulte ;
- les comptes-rendus parentaux (Labrell et al. 2005).

Pour parer au caractère lacunaire des inventaires obtenus à partir de séquences d'enregistrement distantes de n semaines (beaucoup de choses peuvent se passer entre deux, surtout aux moments d'accélération lors de l'explosion lexicale), la technique des comptes rendus parentaux est de plus en plus utilisée pour les enfants d'âge préscolaire, avec des questionnaires précis gérés par les parents dûment chapitrés. Notons cependant que les parents n'ont à se prononcer que par oui/non sur des items lexicaux appropriés à chaque stade prévus par les chercheurs, et ne sont pas amenés à fournir des items eux-même.

Comment établir des âges typiques de développement lexical, autour desquels oscillent les enfants réels ? Pour les étapes plus tardives, et surtout les enfants d'âge scolaire, dont l'acquisition lexicale est réputée très rapide, on constate des manques dans la recherche, laquelle est axée davantage sur la maîtrise de l'écrit que sur le développement du lexique de production (orale) en tant que tel.

Ainsi, les travaux de Bonin et coll. (2003, 2004), s'intéressent à la **fréquence du lexique** et à **l'âge d'acquisition** des items lexicaux pour valider des dispositifs expérimentaux, en vue d'expérimentations psycholinguistiques impliquant la rapidité de traitement des unités ; le

² Nous en écartons *être* et *avoir*, car leur fréquence brute montre que les emplois grammaticaux ne sont pas éliminés : verbe 351960 être, verbe 248488 avoir).

statut des unités lexicales y est considéré à côté d'autres variables comme la familiarité conceptuelle, ou la constitution syllabique des mots. Il s'agit centralement d'établir la disponibilité des unités lexicales pour des enfants de chaque tranche d'âge, en vue d'élaborer des tests portant sur d'autres aspects que le lexique – ou portant sur le lexique à partir de stimuli visuels non verbaux.

D'une façon générale, il y a débat entre psychologues du développement sur la question de savoir si les variables « fréquence d'emploi » et « âge d'acquisition » renvoient à des réalités différentes, et en conséquence peuvent avoir un impact différent sur le traitement des unités lexicales.³ L'hypothèse la plus admise est que la fréquence d'emploi (FrE) renvoie au lexique *visuel-orthographique* servant *d'input* à l'acquisition c'est-à-dire lu par les enfants), alors que la variable « âge d'acquisition » (AdA) renvoie à la *production phonologique*, c'est-à-dire orale. Comment manier la variable « âge d'acquisition », ou en d'autres termes, qu'en savent les psychologues, et sur quoi se base leur savoir ? Ils se reposent sur un indice d'AdA constitué à partir du questionnement rétrospectif d'adultes sur l'âge auquel ils estiment avoir acquis ces mots sous leur forme orale ou bien écrite. Ce qui est bien éloigné de notre recherche de corpus permettant d'établir le vocabulaire disponible selon les âges. En fait, ces travaux mettent en évidence une relative autonomie de l'écrit dans la production verbale infantile (et *a fortiori* adulte), qui vient en contre des représentations du traitement cognitif postulant une représentation phonologique toujours en jeu dans le traitement de l'écrit (Fayol, 1997).

Dans cette ligne, Bonin et coll. ont construit des jeux d'images permettant de brasser toutes ces variables du traitement du lexique dans des recherches à venir. Ici encore, on trouve ce biais constant en faveur des noms (les images représentent des objets ou des personnages) qui caractérise les représentations naïves du lexique comme la majorité des recherches sur le lexique. Cependant, le travail le plus récent de Bonin et coll. (2004) a consisté à établir un jeu de photos représentant des actions pour fournir des « normes psycholinguistiques de représentation des actions en français ». Lorsque ces matériaux seront accessibles, ce sera sans nul doute une importante pièce au dossier de l'acquisition du lexique verbal, qui est plus difficile à scruter que le lexique nominal.

De fait, les travaux disponibles visent avant tout à établir la connaissance du vocabulaire écrit, la représentation graphique du signifiant prenant autant ou plus d'importance que le sens.⁴ La conséquence de cette focalisation sur l'écrit est que des mots relativement familiers mais contenant des pièges orthographiques sont placés loin dans la liste (et c'est le cas de nombreux verbes). Elle ne peut donc pas être exploitée pour estimer des priorités lexicales concernant la maîtrise productive orale du lexique.

Enfin, pour ce qui est des travaux concernant les enfants, on dispose de la base MANULEX, qui a été établie à partir d'un ensemble de manuels de français par âges et de livres pour enfants, pour étalonner : le lexique **destiné aux** enfants du primaire typiquement à chaque âge, sur 4 niveaux: CP, CE1, CE2 à CM2, Tout le primaire (cf. Lété, 2004). Trois grands objectifs sont avancés pour cette entreprise : a) fournir des outils pour étudier

³ Par exemple, interpréter le temps de latence pour parvenir à nommer à partir d'images ou distinguer un mot d'un non-mot.

⁴ Ce qui évoque la célèbre Echelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française, qui a été établie vers 1940 puis réactualisée par François Ters, Daniel Reichenbach et Georges Mayer dans une édition de 1988, outil incontournable pour les auteurs de manuels et les chercheurs en évaluation de l'orthographe.

(expérimentalement) le développement du langage) ; b) simuler l'acquisition du langage écrit en intelligence artificielle ; et enfin : c) fournir des listes de vocabulaire de base à des fins éducatives.

C'est donc sur des études *indirectes* passant par la perception adulte du développement enfantin du lexique que s'appuient beaucoup de travaux sur le développement du lexique enfantin en français.⁵ Alors, que faire pour contribuer à la réflexion sur le développement lexical en français L2 chez des enfants *scolarisés en Afrique* ?

D'abord, il est nécessaire de problématiser le transfert des résultats de ces études, et en particulier de l'enquête du FF, à d'autres contextes linguistiques et culturels, comme ceux de la francophonie diglossique. Certains verbes peu fréquents en français central s'avèrent très fréquents ailleurs, et très utilisés précocément dans l'acquisition de la L2 (ainsi : *puiser*, *refuser*, au Togo). Voici le sort du verbe *puiser* dans une tâche de restitution de récit après écoute (cf. Bedou-Jondoh & Noyau, 2003). Le texte source (4) ne comprenait pas ce verbe :

(4) « Il lui fallait balayer, laver la vaisselle, **porter l'eau**, fendre le bois (...) Un soir, la petite vieille qui avait grondé la pauvre grenouille tout le jour et l'avait laissée sans manger, l'**envoya chercher** de l'eau à la rivière. (...) Afin de pouvoir **plonger le seau** dans l'eau, il fallait d'abord creuser un trou dans la glace. » (texte source)

Nous avons recherché de façon exhaustive les lexicalisations de cette action, sur un corpus de 11 enfants de 8 à 11 ans ayant raconté l'histoire. 7 enfants sur 11 lexicalisent l'action avec *puiser* (16 occ.), 3 avec *chercher* (5 occ.), 1 seul avec la lexie *aller chercher* (2 occ.), et un enfant mentionne *aller au marigot*, laissant implicite l'action prototypique en cette situation. Le verbe *puiser* constitue donc un choix de lexicalisation nettement majoritaire, en nombre de locuteurs, et plus encore en nombre d'occurrences :

(5) la grenouille verte + faisait les travaux ° + il / il + il **puise** de l'eau + il lave les assiettes (...) un jour + la grande mère + lui a dit de / d'aller + **puiser** de l'eau + dans la rivière _ + (...) la rivière est gelée + pour pouvoir **puiser** de l'eau + il faut + creuser + le trou + de **puiser** _ + (...) le petit chien frisé + est là et ° + la grenouille verte l'appelait + et lui disait de + l'aider à + **puiser** de l'eau ° + (TcheKo, CM1, Lomé, Bedou01A)⁶

Si l'on compare les verbes concernant cette action présents dans le texte source à ceux du FF, voici leur place dans la liste de fréquence globale du FF (colonne 2), et dans notre inventaire des verbes constitué à partir de la liste complète (colonne 3) :

| | | | |
|-----|----------|----------|-------|
| (6) | chercher | rang 231 | 45e V |
| | porter | rang 406 | 77e V |
| | envoyer | rang 443 | 87e V |
| | plonger | hors FF | |

Précisons que sur les 1063 premiers mots (mots de fréquence égale ou supérieure à 20), base de l'inventaire du FF, on trouve 221 verbes simples. *Chercher* était le seul bon candidat à être perçu et retenu par les apprenants parmi les verbes contenus dans le texte source, il n'a pourtant été que peu repris. Quant à l'expression qu'on peut considérer comme orthonymique en français central : *aller chercher de l'eau*, absente du texte, elle est composée, et ainsi moins aisément stabilisable.

⁵ On trouve également des études pour les mêmes visées au Canada francophone : 'Sources de matériel en français pour l'élaboration des tests de compétences langagières en éducation', Alain Desrochers et Jean Saint-Aubin (soumis 2003, ACFAS).

⁶ Conventions de transcription : +, ++, +++ : pause courte, moyenne, longue ; ° : intonation montante ; / : auto-interruption.

Cet exemple d'un verbe privilégié par les enfants togolais alors qu'il est considéré comme rare au regard des fréquences dans le français central, illustre bien le fait que les fréquences lexicales, même si l'on s'en tient au lexique le plus courant, sont sensibles à des facteurs contextuels qu'il ne faut pas sous-estimer. Dans des sociétés où l'eau courante est encore rare et reste irrégulièrement distribuée même en ville, et où les enfants ont leur part quotidienne des tâches ménagères fondamentales, nos jeunes locuteurs ont une expérience certaine de cette action, et font de *puiser* un verbe de base pour ce qui concerne la manipulation des liquides.⁷

Quels appuis trouver pour estimer l'exposition au lexique de français dans leur environnement chez nos jeunes apprenants ? On ne dispose pas d'études quantitatives globales du lexique des variétés de français en Afrique, mais seulement d'études de « particularités » (cf. le célèbre Inventaire des particularités du français d'Afrique noire.⁸ Dans ces recueils, le biais nominal est énorme, pour différentes raisons. Nous avons effectué un comptage précis pour l'un d'entre eux, l'inventaire du français au Burundi (Frey 1996), et avancé des raisons à la rareté des verbes qui y figurent, dans Noyau (2006) où nous évoquons parallèlement la faible conscience linguistique portant sur les verbes chez les maîtres de ces pays.

Quelques travaux cependant étudient des particularités de l'usage lexical de certains verbes en français d'Afrique, comme ceux de Frey sur le verbe *faire* au Burundi (1992), et au Cameroun (1998) :

- (7) faire un accident (= avoir) ; faire un coup de fil (= passer) ; faire un conseil (= donner) ; faire son petit-déjeuner (= prendre) ; faire la table (= mettre) (Burundi)

La surextension de *faire* là où le français central recourt à une gamme de verbes opérateurs fréquents (*avoir, donner, mettre, passer*), ou même à des verbes spécifiques singuliers, s'explique entre autres par la flexibilité sémantique des verbes (cf. Noyau 2003), et elle est largement attestée chez les jeunes enfants (*tu me fais mes cheveux, mes chaussures, l'orange, etc.*). On trouverait beaucoup de surextensions sémantiques similaires dans l'usage d'autres verbes fréquents en Afrique subsaharienne comme : *donner, prendre*.

Il est quand même possible de se faire un aperçu de l'usage des verbes dans le français adulte qui sert de référence à l'acquisition du français par les enfants scolarisés en Afrique, en scrutant l'input fourni par les maîtres du point de vue du lexique verbal (Noyau 2001, Peuvergne 2005). Les usages idiosyncrasiques des verbes comprennent des particularités de construction, mais aussi des surextensions sémantiques ou des extensions extra-domaine (cf. Duvignau 2005), au regard du français central :

- (8) les leçons à *passer* ; ils ont *quitté* ici ; si l'occasion vous permet de *vous jeter* sur cette occasion (in Noyau 2006)

⁷ La lexicalisation des procès en français L2 est affectée également par les différences profondes en ce qui concerne la conceptualisation des procès et leur mise en mots dans les langues de la zone (parlers gbe du sud-Togo, Bénin et Ghana), cf. Noyau 2002. L'ensemble de parlers gbe du sud Togo possèdent un verbe simple :[ku,], très fréquent, pour la manipulation des liquides (l'eau, mais aussi la sauce dans un plat, par exemple), qui se comporte comme *puiser*. Mais nous ne voudrions pas considérer ce fait comme le seul facteur poussant à la mise en vedette du verbe *puiser*.

⁸ Equipe IFA (1983, 2^e éd. 2004), et les volumes ultérieurs par pays autour de la revue 'Le Français en Afrique'.

5. Didactisation

Enfin, un examen détaillé des choix lexicaux portant sur les verbes dans les manuels de français au primaire en vigueur dans ce contexte (Noyau, 2005a) éclaire des aspects inattendus quant au choix du matériel verbal. Dans le manuel de 1^{er} année, la progression est essentiellement déterminée par la structure syllabique, et des verbes fréquents apparaissent tard ou dans des contextes rares (porter [un bijou]), alors que des verbes rares et/ou des formes rares de verbes irréguliers apparaissent précocément en vertu de leur simplicité syllabique pour la lecture ; de plus, ces verbes sont donnés isolément, sans regroupements fonctionnels ou sémantiques. En revanche, dès la 2^e année, on trouve dans les manuels de langue une profusion de verbes rares et appartenant au français soutenu, qui n'est évidemment pas reprise dans le lexique actif des élèves.⁹

On est bien loin en effet de la problématique d'un français « réduit » à destination de locuteurs marginalisés comme la polémique initiale autour du Français Fondamental (initialement : Français Élémentaire) le suggérait. Il s'agit plutôt du placage sur une situation où la langue de travail est à acquérir à partir de zéro d'un modèle de scolarisation colonial à peine revu, axé sur l'écrit normé, qui néglige cette dimension acquisitionnelle.

Ce que nos études sur les productions orales des élèves au long du primaire mettent bien en évidence, c'est la forte autonomie du processus d'acquisition du lexique par rapport à l'input scolaire fourni. Un travail sur le lexique verbal qui permettrait aux élèves de bâtir des regroupements fonctionnels et sémantiques contribuerait grandement à la structuration par les apprenants et à un enrichissement fonctionnel de leur lexique verbal.

6. Conclusion

Il ne faut pas oublier qu'enseigner n'est pas apprendre, et qu'il est difficile d'enfermer un locuteur dans une sélection prédéterminée, à moins de le maintenir entièrement captif d'un input filtré et de le tenir à l'abri des situations de communication réelles. Les processus d'acquisition et l'autonomie du sujet apprenant, c'est ce que les concepteurs de « français réduits » (avoués comme tels) aussi bien que les porte-parole des débats idéologiques refusant le principe d'une réduction de la langue pour « les populations les moins perméables à notre culture » (cf. les débats idéologiques autour du FF, engagés par Marcel Cohen notamment ...) ne pouvaient pas concevoir.

En ce qui concerne notre situation didactique, on doit conclure que l'acquisition du lexique verbal est fondamentalement un processus autonome auquel les maîtres et les tâches d'enseignement n'accordent pas d'attention (ni les élèves), et qu'il s'agit d'une *acquisition incidente*, où le matériel lexical en provenance des séquences des matières autres que le « langage » fournit un apport prédominant. Ce serait un autre débat que de revenir sur le décalage considérable entre les progressions formelles et peu ambitieuses ménagées pour le travail de la langue, et les exigences minimales de lexique pour faire du calcul, de l'histoire, des sciences d'observation en français (Noyau 2003 ; Noyau & Quashie, 2003 ; Noyau & Vellard 2004). Ce qui soulève tout un ensemble de questions autour des enseignements disciplinaires en L2 et de la double focalisation, qui, si elle n'est pas exclusive des situations

⁹ Fort heureusement, la nouvelle série de manuels diffusée depuis 2002 (nos élèves avaient encore travaillé avec la précédente), fondée sur une approche fonctionnelle, change la donne concernant l'input de lexique verbal offert à l'apprentissage.

didactiques en L2, y est particulièrement aiguë. On peut estimer en effet que les disciplines non linguistiques font beaucoup plus pour l'appropriation du lexique verbal que les leçons de 'Langage'.

Pour terminer, on pourrait adopter une perspective rétrospective de science fiction : et si les études sur corpus enfantins initiées jadis sur la lancée des enquêtes du Français Fondamental au Crédif (enquêtes des années 70 dont une partie des corpus ont été publiés : enfants de 8 ans, de 10 ans) avaient pu prendre leur essor ... Mais il y a toujours des raisons méthodologiques ou théoriques à des recherches qui restent en suspens. Aujourd'hui, on dispose d'atouts nouveaux pour se remettre à l'ouvrage :

- une théorisation des processus d'acquisition en L1 et en L2 ;
- des outils informatiques permettant des traitements de gros corpus évolutifs.

Les choses pourraient rapidement changer.

RÉFÉRENCES

- BASSANO, D. (2005), « Le développement lexical précoce : état de questions et recherches récentes sur le français », in *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG.
- BEDOU-JONDOH, E. & NOYAU, C. (2003), « 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 : *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Kimè.
- BONIN, P. et al. (2004), « Psycholinguistic norms for action photographs in French and their relationships with spoken and written latencies », *Behavior Research Methods, Instruments and Computers (BRMIC)*, 36/1.
- BONIN, P. et al. (2003), « Objective age-of-acquisition (AoA) norms for a set of 230 object names in French : relationships with psycholinguistic variables, the English data from Morrison et al. (1997), and naming latencies », *European Journal of Cognitive Psychology* 15/2, 209-245.
- DUVIGNAU, K. (2005), « Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des « métaphores/erreurs » des enfants de 2-4 ans », in : *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG.
- FAYOL, M., 1997, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF.
- FREY, C. (1992-1993), « L'extension polysémique du verbe "faire" en français du Burundi », *Bulletin du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire (BOFCAN)* n° 9, INaLF –CNRS, Didier - Erudition.
- FREY, C. (1998), « Usages du verbe "faire" en français au Cameroun : polysémie et factitivité. 1. Aspects linguistiques », in *Le Français en Afrique : francophonies, Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage*, *Bulletin du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire (BOFCAN)* n° 12, INaLF-CNRS, Didier – Erudition.
- LABRELL, F. et al. (2005), « L'évaluation du développement lexical entre 1 et 4 ans : présentation du DLPPF », in *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG.

- LÉTÉ B. 2004. « MANULEX, une base de données du lexique écrit adressé aux élèves », in : *Didactique du lexique*, De Boeck.
- NOYAU, C. (2002), « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits », *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (JRSUL)*, Lomé (Togo), Vol. 2/2002.
- NOYAU, C. (2003), « Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2) » in : *Regards croisés sur l'analogie, Revue d'Intelligence Artificielle*, Vol. 17, N° 5-6/2003.
- NOYAU, C. (2005a), « Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité », In : F. Grossmann, M.-A. Paveau, G. Petit (eds.), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, p. 65-84.
- NOYAU, C. (2005b), « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde », In *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3.
- NOYAU, C. et al. (2005), « Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production », In : *The structure of learner language*, De Gruyter.
- NOYAU, C. & QUASHIE, M. (2003), « L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest », In *Les didactiques du français, un prisme irisé*, Editions Modulaires Européennes, coll. 'proximités'.
- NOYAU, C. & VELLARD, D. (2004), « Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde », *Cahiers du Français Contemporain* 9, 'Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances'.
- PEUVERGNE, J. (2005), « Etude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé », in *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses de l'Université de Franche-Comté.