

CZU: 811.133.1`343`35

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5803006>

## PRENDRE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE: ORTHONYMIE ET ORALISATION DES PROCES CHEZ LES ELEVES CAMEROUNAIS DES LYCEES DE YAOUNDE

Tony **ONGUENE METE**

Université de Yaoundé 1/ MODYCO / CREFSCO

La présente réflexion porte sur la capacité du collégien camerounais à sélectionner la lexie appropriée à sa visée communicative. Nous nous interrogeons sur le rôle d'un verbe polysémique et générique comme *prendre* dans ce procédé de lexicalisation. Pour cela, nous avons collecté un corpus oral dans un milieu multilingue, nos informateurs étant exposés à un input de 230 à 300 langues autochtones. En revanche, ils ne valorisent que le français. Malgré cette priorité accordée au français qui est leur langue cible, nous notons que *prendre* n'y est pas toujours orthonymique. Les collégiens étirent son sens et en renforcent ses traits de verbe <manipulation d'objet> au-delà de son domaine de référence. *Prendre* concurrence ainsi des verbes précis, spécifiques, dont la sélection, elle, pourrait être juste ou orthonymique. Nous aboutissons à de telles conclusions après analyse du contexte immédiat d'instanciation de *prendre* auquel s'ajoute le contexte situationnel et pragmatique. Le tout nous permet de faire des hypothèses sur le vouloir-dire des jeunes et spéculer sur le procès conçu pour identifier les orthonymes et les non orthonymes.

**Mots clés:** *prendre, orthonyme, granularité, acquisition, français langue seconde.*

### VERBUL *PRENDRE* (A LUA) ÎN FRANCEZĂ CA LIMBĂ SECUNDĂ: ORTONIMIA ȘI ORALIZAREA PROCESELOR OBSERVATE LA ELEVII CAMERUNEZI DIN LICEELE DIN YAOUNDE

Prezentul text analizează capacitatea elevului camerunez de a selecta lexemul adecvat scopului său comunicativ. Ne întrebăm despre rolul unui verb polisemic și generic ca *prendre* (a lua) în acest proces de lexicalizare. Pentru aceasta, am constituit un corpus oral bazat pe exemple colectate într-un mediu multilingv, informatorii noștri fiind în situația unui input de la 230 până la 300 de limbi indigene. Totuși, accentul a fost pus pe limba franceză. În pofida acestei priorități acordate francezei, care este limba lor țintă, observăm că verbul *prendre* nu întotdeauna este ortonimic. Elevii de gimnaziu îi extind sensul și consolidează trăsăturile verbului cu sensul de „manipulare a obiectelor”, care depășește domeniul său de referință. Verbul *prendre* concurează în acest fel cu verbe precise, specifice, a căror selecție ar putea fi apropiată sau ortonimică. Ajungem la astfel de concluzii în urma analizei contextului imediat de instanțiere, la care se adaugă contextul situațional și pragmatic. Toate acestea permit să facem anumite ipoteze despre conotația atribuită de tineri în uzajul acestui verb și să analizăm procesul de identificare a ortonimelor și a nonortonimelor.

**Cuvinte-cheie:** *a lua, ortonim, granularitate, achiziție, franceza limbă secundă.*

### THE VERB *TO TAKE* IN FRENCH AS A SECOND LANGUAGE: ORTHONYMY AND ORALISATION OF THE PROCESSES OBSERVED IN CAMEROON STUDENTS IN YAOUNDE HIGH SCHOOLS

This reflection focuses on the ability of the Cameroonian college student to select the lexis appropriate to their communicative aim. We are questioning about the role of a polysemic and generic verb such as *to take* in this process of lexicalization of processes. For that purpose, we group an oral corpus in a plurilinguistic environment, our informants being exposed to an input of 230 to 300 indigenous languages. On the other hand, they only value French. Despite this priority given to French, which is their target language, we note that *take* is not always orthonymic. Middle school students expand its meaning and reinforce its “object manipulation” verb traits beyond its domain of reference. *Take* competes in this way with precise, specific verbs, the selection of which could be correct or orthonymic. We come to such conclusions after analysing the immediate context of instantiation of *to take* to which the situational and pragmatic context is added. All this allows us to make hypotheses about the meaning attributed by young people and to speculate on the process designed to identify orthonyms and non-orthonyms.

**Keywords:** *Take, orthonym, granularity, acquisition, French second language.*

#### Introduction

Nous nous proposons de traiter *prendre* comme *orthonyme* (degré d'informativité) et comme verbe générique en français langue seconde (FL2). B. Pottier [1] rapproche l'orthonyme de la lexie en mémoire. Pour lui, il s'agit du mot ou de la séquence mémorisée, la plus adéquate, sans aucune recherche connotative, pour désigner le référent en contexte. Mais, ajoute-t-il, s'il est naturel de rechercher le mot juste, l'orthonyme et, lorsque cela est possible, le locuteur peut procéder par approximations ou encore faire un rapprochement volontairement plus original.

En FL2, cependant, chez les apprenants camerounais, le lexique réunissant les verbes est en pleine acquisition. Habituellement, entre 8 et 16 ans, les collégiens ciblés recourent encore à des verbes imprécis ou généraux et en repensent la syntaxe. Certes, ils apprennent le fonctionnement des verbes à l'école, mais, leur *processeur linguistique* Klein [2, p.58] les rend difficilement capables d'en stoker plus.

Nous questionnons par ailleurs la capacité d'un verbe comme *prendre* à être oralisé pour désigner des procès de la façon la plus droite, la plus directe, la plus spontanée possible. Sachant que *prendre* est le 12<sup>ème</sup> verbe le plus sollicité dans *le français fondamental* [3] et parmi les premiers verbes acquis en français [4, p.63], il faudrait alors s'assurer de sa fréquence chez nos sujets camerounais et, ensuite, établir son rôle dans la résolution des problèmes de verbalisation des procès en FL2.

Pour cela, nous analysons un corpus oral obtenu auprès d'informateurs tous scolarisés. Au cas où l'hyperfréquence de *prendre* y serait confirmé, nous allons nous prononcer sur ses emplois orthonymiques. Cela signifie que nous ferons des hypothèses sur la relation entre le procès conçu et *prendre*. Nous rechercherons aussi ses emplois non orthonymiques. On se demandera donc si les apprenants de FL2 rendent le sens extensible du verbe *prendre* au-delà de son domaine de référence qu'il nous faudra identifier. Comme le verbe empaquette les catégories temporelles et sémiqiques, nous supposons que ces deux informations seront mises en concurrence autour du verbe *prendre*. Le besoin visé par les apprenants est de pallier la difficulté à s'exprimer avec clarté. Le milieu d'acquisition du verbe *prendre* et son contexte d'oralisation sont présentés dès le point ci-dessous.

### 1. Milieu de collecte – profil d'apprenants – corpus

Nous étudions les productions langagières des apprenants exposés à l'input du multilinguisme. Souvent, la plupart ne parle pas de langue locale camerounaise. Onguéné Mete [5, p.144] le justifie par le *filtre cognitif* [6]. Il explique pourquoi, malgré un input de près de 300 langues camerounaises, auquel sont exposés les collégiens, le français en est l'*intake* [7]. En effet, ces langues ayant peu de fonctions sociales en milieu urbain, le français seul y est acquis. Mba et Guewou [8] décrivent cette dévitalisation du patrimoine linguistique camerounais. Pour eux, «la ville tue» les langues locales camerounaises. Zang [9, p.25] ou Onguéné Essono [10, p.97-11] adoptent, eux, le concept de *glottophagie*. Pour Bitjaa [11, p.180], le français est désormais la seule langue de socialisation des petits Camerounais. On trouvera *infra* leur profil linguistique pour l'acquisition, la conceptualisation et l'oralisation des verbes en FL2.

#### 1.1. Le profil d'apprenant étudié

Les jeunes dont nous allons décrire les usages de *prendre* étudient le français depuis l'école primaire. Ils ont atteint un stade intermédiaire de connaissance du français. Généralement, ils construisent toutes leurs phrases autour de verbes conjugués. Ces collégiens, bien qu'étudiant la grammaire à l'école, dépendent de l'inférence pragmatique pour l'affinement du sens. Aussi, doutons-nous de la pauvreté de leur stock de verbes. Ceux des lexèmes que remplace *prendre* font probablement déjà partie de leur vocabulaire passif. Le problème se trouve donc ailleurs. Il n'est pas exclusif à la masse de mots connus ou stockés. Il est en partie dû à la dépendance aux lexèmes polysémiques.

*Partir, faire, dire, mettre* font partie du vocabulaire actif de nos informateurs. Continuellement, ils s'en servent dans des stratégies diverses. L'une d'elles est la stratégie compensatoire. *Partir*, l'un des verbes les plus fréquents du lexique de nos sujets, «sert à compenser la difficulté à désigner de manière privilégiée et immédiate, dans une situation, un environnement bien déterminé» [1, p.123], le procès perçu ou conçu grâce à un orthonyme. C'est ce qu'illustre [1a]

1a. KEN: il ne partait pas rendre visite à ma mère

En [1a.] *aller* serait plus approprié que *partir*. Contrairement au verbe oralisé, il est un auxiliaire directionnel. En effet, *partir* dénote un déplacement strict. C'est dans ce contexte qu'il est orthonyme comme en [1b].

1b. EF3: la princesse-là est *partie*.

Les apprenants de FL2 rendent extensible le sens des verbes génériques. *Prendre* devrait par conséquent «dépanner» nos informateurs, d'où l'intérêt accordé à sa fréquence. Plus un verbe est rappelé de la mémoire lexicale, plus il s'éloigne de son sens de départ. Sa syntaxe dévie des arrangements attendus des grammaires de référence. Ces vérifications s'effectueront après la présentation des étapes constitutives du corpus.

#### 1.2. Le traitement de *prendre* dans le corpus

Nous observons *prendre* dans un corpus oral constitué d'enregistrements de récits et de discussions de groupes de nos sujets. La variable *scolarisation* s'impose. Nous sommes en quête d'une population homogène. Les utilisations de *prendre* ont vocation à être comparées d'un sous-groupe à un autre. En principe, en classe

de 4<sup>ème</sup> ou de 3<sup>ème</sup>, la verbosité de *prendre* serait «meilleure» qu'en 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>. Nous avons aussi circonscrit la zone d'enregistrement à Yaoundé (capitale politique du Cameroun) une ville au caractère cosmopolite et multilingue [10]. C'est un milieu dans lequel convergent de nombreuses langues autochtones camerounaises. La zone est donc relativement représentative pour le Cameroun.

Le corpus a été codé grâce à CLAN, un logiciel d'analyse et de codage de corpus oral. Il s'utilise pour les enfants en plein développement du langage. Pour chaque enregistrement, il a été préparé une fiche de repérage mentionnant le nom, l'âge, le sexe, la classe de l'enquêté, et, éventuellement, sa langue première (L1). Trois lettres sont automatiquement utilisées comme code. Elles servent d'identifiants pour les enregistrés. C'est le cas de: SAM, CHI, NAT, etc. Les hésitations comme &pen, les chevauchements, les faux départs, les reformulations symbolisées par ([//]) sont aussi codés. En revanche, toutes ces marques imposées par CLAN sont sans incidence pour la présente réflexion. Elles traduisent, toutefois, la nature authentique du corpus et peuvent être exploitées pour une autre problématique.

Pour continuer, puisque nous présumons de la non orthonymie de *prendre*, nous indiquons aussi le contexte d'oralisation. La clarification du sens dépendrait, selon le cas, du contexte pragmatique, situationnel et phrastique, etc. Levet [12] offre des instruments théoriques pour de telles analyses. Pour lui, le développement du lexique, en décrivant le rapport entre la production du discours – le contexte – et les besoins communicatifs du locuteur, permet d'établir le lien entre le procès conçu et la production des verbes. Lorsque le degré d'informativité d'un verbe est «douteux» et que ce verbe ne s'ajuste pas au contexte immédiat de l'énoncé, Levet [12] et même Klein [2, p.43] suggèrent que son sens pragmatique soit établi par l'information préalable. Il s'agit de déduire le sens d'un verbe au-delà de sa distribution en interrogeant les énoncés qui précèdent son instanciation. C'est le cas en [1c.]:

SAM: on était à Ekoumdoum on arrive alors dans un quartier il y avait alors un manguié comme on aimait toujours déranger le père là.

Bon il ne nous connaissait pas hein.

[1c.] On est alors \*grappe sur le manguié vous voyez non?

\*Grimper

Quand on \*grappe alors je (ne) fais que cueillir je (ne) fais que cueillir

Je jette ma mangue je ne vois même pas ma mangue hein.

Mes camarades on \*bolè de tout PRIS ils sont \*goes chez eux.

\*Finir

\*Partir

Dès que je descends je dis alors que moi je vais PRENDRE mes mangues il n'y a rien.

Le contexte situationnel détermine les sens de *prendre*. Des énoncés permettent également de clarifier ses emplois. *Pris* pourrait avoir le sens de *ramasser*. Bien qu'il soit construit sans régime, l'information préalable restituée l'<objet manipuler, mangue>. Tout comme les codes de CLAN, nous aurons recours à une matérialisation distinctive pour la présentation des rôles sémantiques comme <agent>, <objet>, <instrument>, etc. Entre ses actants et le prédicat se nouent une relation syntaxo-sémantique. Ainsi les aiguillons <> ne servent-ils qu'à signaler ces rôles, suivis, selon le cas, de l'entité extralinguistique, ex. mangue, représentée linguistiquement. Ils s'utilisent aussi pour signaler des unités lexicales appartenant à une même famille sémantique, ex. <verbes de manipulation>. Nous nous référons en cela au syntacticien M Gross [13]

Pour revenir à [1c], on formule donc l'hypothèse que le procès conçu se formalise en  $N_0$  <agent> + *Prendre* <prédicat> +  $SN_1$  <objet> ; au lieu de  $N_0$  <agent> + *Prendre* +  $\emptyset$ .

$N_0$  est l'<agent>, celui qui fait l'action. *Prendre* est verbe prédicatif ou non. Il est, selon le contexte, orthonymique ou non. Le  $SN_1$  est l'<objet> ou le premier complément postposé à *prendre*. *Prendre* +  $\emptyset$  est le verbe modifié syntaxiquement pour pallier la difficulté à appareiller le conçu et le dit.

Quant au sens, il est déduit de ce même contexte *situationnel*. *Ramasser* est ainsi obtenu du préalable pragmatique que «les mangues jetées sont ramassées». Sémantiquement, *ramasser*, *jeter* et *prendre* sont tous des verbes de <manipulation d'objet>. Syntaxiquement, ils impliquent une idée de <direction> et se construisent avec un complément <locatif> bien que ce locatif soit implicite pour *jeter* ou *ramasser*, exemple  $SN_0$  *jeter*  $N_1$  <objet> prép.  $N_2$  <locatif>.

Dans cette distribution, le <bénéficiaire de l'objet> est souvent implicite et le datif n'est pas étendu comme avec *prendre*. Lexicalement, ils décrivent la même scène perceptive. Ils appartiennent au même découpage du monde. Par leur distribution, ils peuvent régir le même <objet mangue>, exemple: «eter /ramasser une mangue», «prendre une mangue».

Quant à *emporter*, son articulation dans l'énoncé aurait davantage compacté le sens. Son utilisation aurait fait coïncider la scène décrite linguistiquement à la visée communicative. Mais, son sens est précis et riche. Les apprenants lui préfèrent de verbes plus légers. En effet, <*prendre-partir* (mangue)> sont deux verbes coréférents à un <objet mangue> et segmentant analytiquement un seul macroprocès, celui du déplacement. Cela renvoie à la *granularité sémique et temporelle* (voir ci-dessous section 3.2.). Après ces dispositions, nous sommes en mesure de proposer les résultats que présente la section ci-après.

### 1.3. Fréquence de *prendre* dans le corpus

Nous avons obtenu la fréquence de *prendre* grâce à *FREQ @*. Il s'agit d'un programme du logiciel CLAN. Les tokens (nombre de mots utilisés) ont été contrastés entre apprenants, entre classes et pour chaque sous cycle (6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> – 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>). Nous avons obtenu une liste des verbes dans laquelle le gras souligne la fréquence. Ainsi, par ordre, avons-nous: 1. DIRE 496, 2. ALLER 238, 3. Faire 214, 4. PARTIR 174, 5. VOIR 148, 6. PRENDRE, 97.

Après contraste entre paliers scolaires et apprenants, nous obtenons le résultat suivant :

Tableau 1

Fréquence contrastée de *prendre* par palier scolaire

Nombre observé	Rang	Occ. totales	6 <sup>ème</sup> /5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup> /3 <sup>ème</sup>
12	6	97	20	77

*Prendre* est relativement utile dans les deux sous cycles. Seulement, nous nous attendions à une fréquence plus forte en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup>. Pour cause, le lexique y est moins fourni que le palier suivant. En principe, moins le lexique est diversifié, plus des verbes comme *prendre* sont utilisés. Cependant, *prendre* est plus fréquent en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> à cause des imprévus de l'enquête. D'abord, les apprenants de ces classes se sont rendus plus disponibles: 7/sur 12 observés. Ensuite, ils ont produit des récits plus longs. Malgré ces artéfacts, *prendre* demeure le 6<sup>ème</sup> verbe le plus utilisé dans les deux sous cycles. Il est aussi important que: *dire* (communication), *aller-partir* (mouvement), *faire* (action) et *voir* (perception). Initialement, *prendre* est le verbe vedette du domaine de la <manipulation d'objet>. Nous le présentons comme tel dans la section [2]. C'est également dans cette configuration qu'il pourrait être orthonyme.

### 2. *Prendre*: verbe plein et orthonyme

Pour Pottier [14, p.23], un verbe orthonyme fait coïncider le conçu et le dit. Un non orthonyme, lui, se distingue par des approximations sémantiques. *Prendre* est donc orthonymique quand il ajuste le vouloir dire et le dit. Très souvent, il doit être plein pour assurer ce rôle. Par sa plénitude, il décrit la <manipulation d'objet>. Dubois *et al.* [15] le représentent ainsi que suit:

Transitif direct; sujet= humain; objet= chose, instrumental, moyen

Le schème ci-dessus correspond à l'entrée T1308 de Dubois *et al* [15]. *Prendre* y est plein et prédicatif. Il se construit avec un N<sub>1</sub> (objet concret). Le N<sub>1</sub> est le 1er nom (N.) postposé à *prendre*. Il assume la fonction de COD. Le N<sub>0</sub>, lui, est antéposé. Il est <agent> ou un sujet humain. Observons-le:

2a. EF1: maintenant il PREND *notre fer* il nous emmène au garage.

2b. FOK: dès qu'il PREND *le panier* il dit que +"/

2c. FOK: IL PREND *l'argent* il prend l'argent

2d. JUN: +"" non je n'ai pas PRIS *le jeu*

je n'ai pas PRIS *la PS* +"/

*Notre fer*, *le panier*, *l'argent*, *le jeu* sont des N<sub>1</sub>. Ils représentent les <les objets concrets pris> ou <manipulés>. La manipulation est possible par un <instrument> sous-entendu. En conséquence, PRENDRE est un prédicat. En effet, il sous catégorise des arguments. Les rôles sémantiques d'agent - N<sub>0</sub> hum, et d'objet - N<sub>1</sub>conc, dépendent de lui. La plénitude de *prendre* s'offre davantage après comparaison avec ses constructions figées.

#### 2.1. *Prendre*: de la plénitude sémantique au figement

Dans la série de [3] ci-après, *prendre* n'est plus plein. Il n'est plus prédicatif et il ne décrit donc plus <la manipulation d'objet>.

3a. MOT: c'est pas parce que tu es l'homme [/] que tu dois prendre le dessus sur tout.

3b. CHI: elle arrête hein elle prend peut être dix minutes dans son cours

3c. BOR: on l'a fouetté et j'ai même aussi pris part (.) parce que j'ai donné quelques petits coups [/] à ce petit voleur

4d. NAT dès qu'il gare la voiture (.) que la route &pen qu'il va *prendre* que mes frères là le suivent  
*Dix minutes, part*, et, dans une certaine mesure *route*, sont des noms abstraits. Ils ne sont dépendants d'aucun verbe. En revanche, ces N. forment avec *prendre* des expressions figées.

Picoche [16, p.163] présente justement *Prendre* comme le lexème qui entre le plus dans les collocations verbales. Elle propose comme exemple :

*Jean prend de l'assurance, du ventre, une cuite; un coup de vieux; des forces, de la peine; le vin prend de l'âge.* A sa suite, des structures comme *Je prends la/ma/une décision* peuvent poser problème. Elles ne sont pas figées. Elles sont tout au moins en cours de figement ou lexicalisées.

En somme, nous avons insisté sur la plénitude sémantique de *prendre*. Elle dépend des rôles sémantiques qu'il sous-catégorise. Nous avons relevé la capacité des apprenants à référer au domaine de <manipulation d'objet> avec *prendre*. Mais, nous doutons qu'il y soit un absolument orthonyme. Nous le discutons dès le point suivant.

## 2.2. *Prendre*: verbe plein et verbe substitut

Selon Pottier [14, p.22], tout locuteur choisit de s'exprimer avec plus au moins de spécificité. Dans certains récits, les apprenants sont approximatifs dans la mise en mot de leur procès. C'est le cas en [4] où *prendre* peut usurper la place d'un verbe spécifique.

4a. SAM: dès que je descends je dis alors que moi je vais prendre mes manges il n'y a rien.

4b. JUN: +" non [//] et on s'est mis à m'accuser que s'est moi qui a pris cet argent.

4c. CHI: non c'était trop gentil que on amène le professeur < là (.) au stade on le tape après on prend ses dossiers [//] on jette à la poubelle.

En [4a-b-c-], si nous interrogeons l'ensemble de l'énoncé ou le contexte pragmatique, des verbes comme *ramasser*, *voler* et *arracher* seraient plus précis que *prendre*. Un autre énoncé traduit ce rôle de verbe substitut-générique:

Il *prend* l'argent il *prend* l'argent,

5d. FOK: [//] le gars-là *vole* encore l'argent,  
 il *prend* l'argent il *prend* l'argent.

En [5d], FOK passe de *prendre* à *voler*. Il se sert de deux verbes pour référer au même procès. *Voler* est donc orthonymique et *prendre* générique. Le problème est davantage celui de la granularité sémique.

## 3. *Prendre*: granularité sémique et condensation du sens

L'orthonymie et la granularité sémique sont liés en FL2. Noyau et Paprocka [17, p.3] indiquent que la granularité est le niveau de spécificité auquel un prédicat caractérise une scène. Pour elles, le grain ou la résolution y est central. Il s'agit d'un schéma qui décrit une structure avec un sens large ou au contraire précis. Aussi, proposent-elles, *REGARDER* vs *fixer*, *contempler*, *observer*, *détailler*, *toiser*, *considérer*. La granularité sémique est conséquemment le degré de spécificité de la désignation, entre le général et le particulier. Dans le cas d'espèce, *REGARDER* est une catégorie verbale plus large, mais sémiquement plus dépouillée. *Fixer*, comme le reste des verbes, est sémiquement plus étroit et plus chargé. Une telle description s'illustre dans le récit qui suit.

### 3.1. La granularité sémique de *prendre*: l'ajustement de sens

Lorsque le sens de *PRENDRE* est dépouillée et générique, sa granularité sémique se présente comme ci-dessous en comparaison avec le verbe *voler*.

Après [//] mon amie a commencé à dire que +"/.

+" tu as *pris* l'argent où?

J'ai seulement dit que +"/.

Léa

[6a.] +" j'étais chez ma mère.

Après elle dit que +"/.

+" tu mens tu as *volé*.

Elle est partie dire à plusieurs de mes amis que +"/.

+" Laetitia a *volé*.

Le procès-cadre Talmy [18] est celui de <la manipulation d'objet> dans le récit ci-dessus. Ce récit de LEA en [6a] et celui de FOK en [5d] s'insèrent dans un procédé plus général. En effet, un fait se démarque des récits étudiés. Dans le même texte, l'orthonyme concurrence le verbe générique *prendre*. Par exemple, [arrêter un bandit] alterne avec [PRENDRE un bandit], [arracher un objet] se substitue à [PRENDRE un objet], etc. Le tableau [2] en est un résumé.

Tableau 2

La granularité dépouillée de *prendre*

Arracher	<i>Prendre</i>	Arrêter	<i>Prendre</i>	Voler	<i>Prendre</i>
	+		+		+
EF1: pourquoi tu arraches notre fer?	EF1: maintenant il PREND notre fer il nous emmène au garage.	PAT: on arrêté Stéphane heu Gislain et Mbazoa	PAT: on a PRIS Stéphane	FOK: il faisait comme ça il volait l'argent	FOK : il PREND l'argent il prend l'argent.

Le tableau [2] montre que *prendre* est une catégorie verbale large en FL2. Il est sémiement plus dépouillé que *arracher*, *voler* et *arrêter*. Grâce à *prendre*, les apprenants désignent le procès conçu selon des résolutions différentes. Ils le décrivent avec une résolution générale mais imprécise avec *prendre* puis, avec une résolution plus fine et précise grâce à un orthonyme.

Cependant, une telle conceptualisation du procès peut laisser croire que le lexique des verbes est riche. Le procédé n'est donc pas à généraliser. Il se limite à quelques récits de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. La règle est plutôt à se servir de *prendre* pour se dépanner linguistiquement. Dans ce cas, le profilage temporel ajoute à la complexité de l'instanciation des procès.

### 3.2. Granularité temporelle avec *prendre*: aménagement de la syntaxe

Le sens générique de *prendre* pousse les apprenants à des ajustements sémiés et temporels. C'est une caractéristique que présente l'énoncé ci-dessous.

7a. BAR: ils PRENAIENT l'argent ils me DONNAIENT et mes camarades étaient tellement jalouses que +"/.

Verbalisé sans *PRENDRE*, *donner* peut faire sens en [7a]. On le voit par cette glose:

7a' Il donnait l'argent à mes camarades.

[*Donner-prendre*] décrivent le même procès. Ce sont des verbes converses. Ils sont tous deux datifs et font référence à la possession. Ils sont utilisés pour décrire les procès liés aux transferts des objets et à leur manipulation. Il n'est pas nécessaire de les oraliser dans un même énoncé. Outre la clarté du sens, ce choix affecte le profilage du temps. Chacun des verbes instanciés empaquette des intervalles de temps différents, segmentant grossièrement cette catégorie. Un orthonyme ou verbe spécifique affinerait à la fois ce sens et ce temps. C'est le cas d'*offrir*, *prêter* ou *confier*. L'hypothèse de l'évènement conceptualisé peut être formalisée comme suit.

Ils *prenaient* l'argent ils me *donnaient*

SN<sub>0hum</sub> offrait/ prêtait/confiait SN<sub>1objet concret</sub> prép. N<sub>2A</sub> cause de l'abstraction sémantique de *prendre*, la compensation se fait par un recours régulier au verbe *aller*. Trois énoncés le vérifient:

7b. PAT: il dit que moi je l'ai envoyé (..) d'aller *prendre* le téléphone

7c. PAT: donc que c'est Stéphane qui l'a envoyé d'aller *prendre* il dit que c'est moi qui l'ai envoyé d'aller *prendre*

7d. CHI: +" petit chaperon rouge ta maman m'a envoyé de venir *prendre* <t(es)> [//] ces petits gâteaux

L'unité *aller* ou *venir* assume une fonction temporelle et lexicale. Il permet de dénoter plusieurs actions successives mais non-dissociées. Les apprenants s'en servent pour des formulations compensatoires indirectes. [*Envoyer d'aller prendre*] compensent la non disponibilité d'un verbe spécifique. Les énoncés sont par conséquent plus longs. Ils se caractérisent par la paraphrase ou la périphrase.

En comparaison, l'expression du temps et des procès est compactée à un stade avancé de FL2. Mais, à l'étape intermédiaire, plusieurs «propositions de procès» (Noyau et Paprocka [17] introduisent des constructions du type moyen-but à infinitive. Le verbe agentif *envoyer* lexicalise le déclenchement de l'action. *Aller* en marque le moyen. *Prendre* en est le but. Alors qu'*aller* est connu et fréquent, les apprenants lui préfèrent *partir*. Mais la visée demeure la même:

8a. PAT: je pars chez nous il me dit que non <Patient garde moi quelque chose je prends les trucs je lui donne qu'il visionne =prêter

Bien que *garder* et *envoyer* soient superflus, ils traduisent une prédisposition à l'enrichissement qualitatif des verbes en FL2. Ces verbes marquent aussi une tendance au remplacement lent des verbes génériques comme *prendre*.

En résumé, l'orthonymie renvoie à la capacité à sélectionner le verbe juste. Or, les apprenants se passent de verbe spécifique car *prendre* est polysémique. Toutefois, la dépendance à un même verbe cause des difficultés supplémentaires. Les apprenants sont confrontés à la tâche de construire des énoncés élémentaires. A cause de *prendre*, ils procèdent par hypotaxe et par parataxe, en explicitant un macro procès dont *prendre* est prédicatif ou non par d'autres micro procès. Ce phénomène est celui de la granularité sémique – pour le sens, et celui de la granularité temporelle – pour la succession des événements dans un même intervalle de temps. Des verbes de déplacement tels *venir*, *partir* et surtout *aller* traduisent ce traitement analytique du profilage du temps qui allonge les phrases. Pour autant, ces mécanismes non standards sont précurseurs de la capacité à résoudre les besoins communicatifs fonctionnels. C'est aussi le cas des constructions dans lesquelles le sens de *prendre* est bricolé. Le point qui arrive présente ces énoncés. On les commentera aussi.

#### 4. Bricolage lexical avec *prendre*

Pour Lüdi [19, p.2], les bricolages lexicaux sont causés par une « mémoire sémantique lacunaire ». À le lire, les apprenants de FL2 auraient un déficit au niveau de l'ensemble des moyens lexicaux de la langue cible au moment de mobiliser [des verbes] dans la dénomination médiata des procès. En [9a] nous illustrons ces bricolages lexicaux.

9a. SAM: +" moi aussi je dis que on était en train de souder le fer les étincelles ont pris le derrière

9b. BAR: le seau a raté ça m'a pris@s quand je partais les séparer

9c. ROM: le pêcher me prend@s encore pwa@o

9d. KEN: moi j'étais avec ma mère je prends toujours le côté de ma mère.

9e. NAN: soit tu prends l'argent du beurre soit tu prends le beurre tu laisses l'autre c'est comme ça.

Le symbole @s est celui qui nous a permis de marquer les constructions particulières de *prendre* dans notre corpus. Dans notre codage, il identifie *prendre* en FL2. Dans un tel esprit, nous savons que même en contexte camerounais, l'apprenant est libre de recourir au verbe juste ou non. Il est aussi libre d'oraliser une catégorie sémique large ou non. Mais avec le bricolage sémantique, l'hypothèse d'une insécurité linguistique est plus forte. Pour autant, nous doutons de l'absence de *bruler* [9a] dans la mémoire lexicale de SAM. *Rater* [9b] ne peut-être méconnu de BAR. *Tomber* [9c] bien que spécifique est certainement présent dans l'input de KEN. Les apprenants rappellent fréquemment *prendre* à cause de sa disponibilité médiata. Plus un verbe est fréquent, plus est disponible. Il devient surtout une solution pour l'expression des procès quand les verbes spécifiques sont disposés de manière lacunaire. Ce n'est pas pour autant que *prendre* respecte les règles de la syntaxe en FL2.

#### 4.1. Bricolage syntaxique avec *prendre*

Malgré la fréquence de *prendre*, sa syntaxe est repensée en FL2. [10a] est une reproduction entre de 2 apprenants de 3<sup>ème</sup>. Ils racontent leur interrogatoire au commissariat. Il est intéressant de noter le régime de *prendre* dans leurs énoncés.

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.

[1a] 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 [/] mettre ça.

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

La forme de *prendre* alterne en [10a] entre régime direct et construction absolue : *prendre +ø*. Il est possible que le SN1 soit occulté à cause de l'inférence pragmatique. Les deux interlocuteurs procèderaient donc par économie de langage. Mais, sans l'information préalable, *prendre* sans <objet> et sans explicitation de l'<instrument> débouche sur une ambiguïté dans la perception du sens. Il est courant que les apprenants se passent du régime du verbe. Cela est récurrent avec les verbes *fréquenter*, *donner*, etc. c'est ce que décrivent Onguéné Essono et Onguéné Mete [20, p.180]. Nous l'illustrons.

10b. 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.

Au niveau conceptuel, rien n'exclut que ces jeunes veuillent soustraire à l'étape «du di», <l'objet manipulé>. Ils peuvent avoir l'absolu nécessité de ne se focaliser que sur l'action. Cette liberté de sélection des rôles sémantiques à instancier ou non, dans le schéma syntaxique, fait l'objet d'un point où nous discutons de

l'étendu du concept de l'orthonymie. Nous allons nous demander si le vouloir dire est dépendant de la richesse du lexique ou du mode d'apprentissage et de stockage des lexies.

### 5. Structures particulières de *prendre* en FL2 camerounais

Les constructions de *prendre* sont souvent calquées sur celles de la langue autochtone. Dans les énoncés ci-dessous, la distribution de *prendre* est celle de l'ewondo, langue bantoue du Cameroun indiquée A70.

11a. CHI: PREND@s l'enfant les beignets en route

11b. CHI: PREND@s la main ta femme quand vous marchez

Les <bénéficiaires, femme et enfant> font l'objet d'une idiosyncrasie. Syntactiquement, ils devraient occuper la position N<sub>2</sub> après une préposition. Mais, l'apprenant en fait plutôt des <SN<sub>1</sub>, objet>. <les objets beignets et main > sont rejetés en position de SN<sub>2</sub> sans préposition. Les locuteurs pensent le procès de manipulation selon le schème de leur langue autochtone qui est: verbe+ <bénéficiaire> + <objet>, au lieu de, verbe + SN<sub>1</sub>< (objet) +préposition SN<sub>2</sub> <bénéficiaire> comme en 11a'-b' :

11a. CHI: PREND les beignets à l'enfant.

11b. CHI: PREND ta femme par la main quand vous marchez.

Ces calques sont fréquents avec *donner*.

11c. CHI: DONNE les gens le vins eux boivent.

11d. CHI: il faut DONNER le bébé le sein.

#### 5.1. Les sens particuliers de *prendre* en FL2 camerounais

Dans les énoncés à présenter, le sens de *prendre* est une conséquence de l'influence de la langue autochtone sur le français. La série qui suit en est une illustration:

12a. CHI: Il a PRIS@s tout ton père au visage

12b. CHI: J'ai PRIS@s ma part dans elle

12c. CHI: Le père-là avait PRIS sa part dans ça

12d. CHI: On a PRIS@s Foe dans la sorcellerie

Dans l'écologie sociolinguistique camerounaise, PRENDRE le visage de SN<sub>2hum</sub> s'interprète en français comme «ressembler à». PRENDRE SN<sub>1</sub> dans SN<sub>2</sub> renvoie à «profiter de». Prendre SN<sub>1hum</sub> dans SN<sub>1loc</sub>. <sorcellerie> signifie approximativement «être victime de Maggie noire». Les occurrences de [11] et [12] ne sont pas nécessairement liées à l'orthonymie. On peut étoffer ces usages particuliers de *prendre* par cette autre série :

13a. CHI : j'étais en retard parce que je suis allé PRENDRE une injection au dispensaire

13b. CHI : j'avais PRIS la grossesse à 18 ans

[13a-b] sont de transferts linguistiques. Ce sont des calques inspirés dans langues locales camerounaises. Nous discutons du concept de l'orthonymie dans la section ci-dessous.

#### 5.2. Orthonymie et disponibilité de la lexie en mémoire

La dépendance aux verbes fréquents n'est pas une exclusivité camerounaise. Les verbes génériques et polysémiques sont communs à tout locuteur. La fréquence de *prendre* dans le français fondamental [2] en est une confirmation. Viberg [21] va jusqu'à justifier et théoriser son importance dans l'acquisition. Il montre que *prendre*, *donner*, *aller* et *mettre* abondent à l'oral, et ce, dès le début du langage. Sans des verbes comme *prendre*, indique-t-il, l'apprenant ne saurait accéder à des verbes plus précis. Cela est effectif qu'importe la langue. Aussi, est-il inutile de nécessairement recourir à un orthonyme à l'oral. La situation de communication et la contextualisation résolvent le problème du sens. Même sans orthonyme, le contexte syntaxique suffirait aussi à préciser le sens du verbe et à clarifier la pensée.

En revanche, nous avons noté que pour un verbe générique, les apprenants disposaient de l'orthonyme. Le tableau [2] a montré que *prendre* s'imposait autrement que par l'absence d'un verbe approprié. Mieux, même pour un verbe fréquent, les jeunes en oralisaient un substitut par ailleurs tout aussi fréquent. C'est le cas d'*aller* et *partir* dont l'usage dans le profilage temporel et la segmentation des procès-cadre a été décrit. Ces stratégies indiquent que le problème se trouve peut-être dans la liberté à rendre saillant un aspect de la scène à conceptualiser ou alors dans le mauvais stockage des verbes.

En effet, l'acquisition explicite des verbes complexifie leur usage. En milieu naturel, l'apprenant acquiert exclusivement les verbes dont il a besoin. Il dispose de plus de temps pour en connaître le sens, la syntaxe et la forme. Il a la possibilité de se tromper plusieurs fois dans leur utilisation, sans jugement. Il peut même régler leur sens en fonction du contexte et grâce à un travail lexical avec ses pairs. Or, à l'école, l'apprentissage des

verbes est soumis à rythme d'apprentissage plus court. L'enseignant décide des verbes à apprendre. Les jugements de la norme poussent à l'erreur et à la faute. Le moniteur [6] ne suffit pas appliquer les règles réciter. Encore plus, les manuels n'apparient pas le lexique des verbes aux besoins des apprenants et à leur profil. Les verbes au sens riche sont introduits trop tôt. Ceux qui ont le sens générique et polysémique sont ignorés ou introduits plus tard. Les items apparaissent isolément. Ils ne s'inscrivent pas dans une isotopie syntaxo-sémantique qui aiderait à nuancer le sens. Par exemple, *prendre* ne s'enseigne pas en contraste à *prêter*, *emprunter*, *donner*, *offrir* ou *voler*, etc. La syntaxe n'est même pas mise en contribution puisque, parfois, l'enseignement de verbe se limite à une liste à mémoriser. Par conséquent, les verbes sont mal disposés dans la mémoire des jeunes. Ces verbes sont appris et non pas acquis. Ils demeurent dans le vocabulaire passif des locuteurs.

### Conclusion

Nous nous interrogeons sur le rôle du verbe *prendre* en FL2 camerounais. Nous demandions si ce verbe y permettait de fluidifier l'expression et même faire cadrer le vouloir dire et le dit. Pour cela, nous avons collecté un corpus oral auprès d'une population jeune et scolarisée. Leurs productions langagières ont été traitées automatiquement par CLAN. Le résultat de ces analyses nous a permis de savoir que *prendre* est autant fréquent et usuel dans l'oral camerounais que dans le français fondamental. En référence au lexique des verbes du français (1997) nous avons découvert que *prendre* était orthonyme quand il décrivait la <la manipulation d'objet>. Cependant, son sens demeurait générique. Aussi n'avons-nous pas différencié entre verbe orthonymique et verbe spécifique. Car, la justesse de sens reste possible avec un verbe au sens vague. Alors que la non orthonymie demeure possible même avec un verbe sémantiquement riche. Nous avons donc préféré spéculer sur le rôle de *prendre* en étudiant ses usages selon sa distribution ou selon le contexte situationnel. C'est alors que nous avons eu la confirmation que *prendre* est polysémique. En FL2, il est sémiquement plus dépouillé que tous les verbes de sa famille sémantique. Grâce à *prendre* les apprenants peuvent désigner le procès conçu selon des résolutions différentes. Ils bricolent aussi syntaxiquement leur énoncé grâce au même verbe pour ajuster le conçu et le dit quand il leur manque un orthonyme.

### Bibliographie:

1. POTTIER, B. *Sémantique générale*. Paris: PUF. 1992. 240p. ISBN(s): 978-2-13-058967-9
2. KLEIN, W. *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin, Paris, 1989. 251p. ISBN: 2-200-31254-7
3. GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P. & SAUVAGEOT, A. *L'élaboration du Français Fondamental*. Paris: Didier, 1967. [FF] 302p.
4. MARTINOT, C. Développement de la construction argumentale de trois verbes essentiels: mettre, prendre, donner. In: *Langue française*, 1998, n°118, Paris Larousse, p.61-83. eISSN 1957-7982
5. ONGUENE METE, T.N. Approximation et bricolage dans les lectes d'apprenant en plurilinguisme. In : *Langues et Communication*, 2018, n° 7, Yaoundé, Ifrikliya, p. 53-59. ISBN: 978-9956-506-001
6. KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. 1981. p.176, ISBN: 0-08-025338-5
7. CORDER, S.P. Que signifient les erreurs des apprenants? In: *Langages*, 1, 1980, n°57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. Paris, Larousse, p.9-15. ISSN: 0458-726X
8. MBA, G., & GUEWOU, I. La dévitalisation du patrimoine linguistique en contexte urbain: une analyse de l'alternance codique dans les parlers ghomalá'dans la ville de Yaoundé. In: *Journal of the Cameroon Academy of Sciences*, 2016, no.13(3), p.101-118. ISSN : 2617-3948
9. ZANG, P. Acquisition du français par les populations non scolarisées: cas de la ville de Yaoundé, dans Calvet L.-J., Moussirou-Mouyama A. (éd.), *Le plurilinguisme urbain*, Actes du Colloque International de Libreville, ENS Libreville, 25-29 septembre 2000, Collection Langues et Développement, Didier Erudition et Institut de la Francophonie, Paris, p.443-460. ISSN 1151-6615
10. ONGUENE ESSONO, L.M. La ville de Yaoundé: un volcan linguistique actif. In: revue *Sens-Dessous*, 2018, vol.1, n°21, Parole, La Roche- sur- Yon, p.91-103. ISSN :1951-059
11. BITJAA KODY, D.Z. Vitalité des langues à Yaoundé : le choix conscient, dans Calvet L.-J., Moussirou-Mouyama A. (éd.), *Le plurilinguisme urbain*, Actes du Colloque International de Libreville, ENS Libreville, 25-29 septembre 2000, Collection Langues et Développement, Didier Erudition et Institut de la Francophonie, Paris, p.163-182. ISSN: 2617-3948
12. LEVELT, W.J.M. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989, 584 p. ISBN: 9780262121378
13. GROSS, G. *Manuel d'analyse linguistique, sens et structure*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaire du Septentrion, 2012. 369 p. ISBN: 978-2-7574-0397-6
14. POTTIER, B. *Images et modèles en Sémantique*. Paris: Champion, 2012, 192 p. ISBN: 2745323504

15. DUBOIS, J., DUBOIS-CHARLIER, F. *Les verbes français*. Paris, Larousse, 1997, 458 p. ISBN: 2033401022
16. PICOCHÉ, J. Structure sémantique du verbe prendre en français moderne et en moyen français. In: *Linx*, 1991, n° 3, (1), p.161-177. eISSN 2118-9692
17. NOYAU, C., & PAPROCKA, U. La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation. In: *Roczniki humanistyczne*, 2000, t.XLVIII, z.5, Lublin, [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], p.87-121.
18. TALMY, L. Path to Realization: a Typology of Event Conflation. BLS 17, 1991, p.480-519, DOI: <https://doi.org/10.3765/bls.v17i0.1620> (visité le 23.11.2021)
19. LÚDI, G. Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue In: *Acquisition et interaction en langue étrangère*, AILE 3, Association Ancrage, 1994, p115-146. ISSN: 1243-969X
20. ONGUENE ESSONO, L.M., & ONGUÉNÉ METE, T.N. Construction argumentale en plurilinguisme: essai de théorisation du contexte en acquisition. In: *EISH, Etudes Interdisciplinaires en Sciences Humaines*, Univ. Ilia, 2018, p.171-196. ISSN: 1987-8753
21. VIBERG, Å. Basic verbs in second language acquisition. In: C. Noyau & M. Kihlstedt, (dir.): *Acquisition des langues: tendances récentes*. *Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA)* 2/2002, p.51-69. ISSN 1386-1204

**Données sur l'auteur:**

**Tony ONGUENE METE**, Docteur en Sciences du langage (Psycholinguistique et Grammaire), Université de Yaoundé 1/ MODYCO / CREFSC.

**E-mail:** tony\_onguene@yahoo.fr

**ORCID:** 0000-0003-2248-263X

*Prezentat la 08.12.2021*