



**HAL**  
open science

# Production orale des verbes par des apprenants du Français Langue Seconde de différents niveaux : analyse linguistique et psycholinguistique.

Anna Wawrzyniak

► **To cite this version:**

Anna Wawrzyniak. Production orale des verbes par des apprenants du Français Langue Seconde de différents niveaux : analyse linguistique et psycholinguistique.. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20072 . tel-00789065

**HAL Id: tel-00789065**

**<https://theses.hal.science/tel-00789065>**

Submitted on 15 Feb 2013

**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.



Université  
de Toulouse

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Cotutelle internationale avec :

-

---

**Présentée et soutenue par :**  
**Anna WAWRZYNIAK**

Le mercredi 19 septembre 2012

**Titre :**

Production orale des verbes par des apprenants du Français Langue Seconde de différents niveaux : analyses linguistique et psycholinguistique.

---

ED CLESCO : Sciences du langage

**Unité de recherche :**

07

**Directeur(s) de Thèse :**

Stacey CALLAHAN (Professeur des Universités, Université de Toulouse II)  
Bertrand TROADEC (Professeur des Universités, Université des Antilles et de la Guyane)

**Rapporteurs :**

Ludovic FERRAND (Directeur de recherche au CNRS, Université de Clermont-Ferrand)  
Max SILBERZTEIN (Professeur des Universités, Université de Franche-Comté)

**Autre(s) membre(s) du jury :**

Božena BILLEREY (Doyen, Institut Catholique de Toulouse)  
Harriet JISA (Professeur des Universités, Université de Lyon II)



## Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu les directeurs de ce doctorat et leurs collaborateurs: Stacey Callahan et Bertrand Troadec pour m'avoir aidée à finaliser mon doctorat, pour leur soutien de taille, leurs conseils avisés et leur professionnalisme. Je remercie par ailleurs Denis Hilton pour avoir cru en moi et pour m'avoir aidée dans une période difficile. Son aide en statistiques, sa relecture de ce travail et ses commentaires m'ont été très précieux. Je remercie aussi Clara Martinot pour m'avoir aidée à préparer les analyses de données, les rendez-vous de travail productifs autour de l'analyse statistique et ses commentaires sur le septième chapitre. Je remercie enfin Jean-Luc Nespoulous pour m'avoir donné ses conseils, pour avoir partagé ses idées utiles et pour avoir lu la partie théorique de ce travail.

Toute ma gratitude va également à la *Directrice de l'École Doctorale CLESCO*, Chantal Zaouche-Gaudron et à la *Vice-Présidente du Conseil Scientifique*, Marie-Christine Jaillet pour leur soutien remarquable et leur décision favorable au changement de ma direction précédente.

Je remercie la *Directrice du Laboratoire Octogone / CERPP*, Bernadette Rogé pour m'avoir accueillie dans son laboratoire.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux autres membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'examiner ce travail :

*Directrice de thèse*, Stacey Callahan, Professeur des Universités, *Directrice du Département Psychopathologie clinique, psychologie de la santé, neurosciences*, Université de Toulouse II.

*Co-directeur*, Bertrand Troadec, Professeur des Universités, *Responsable de la mention Sciences de l'Éducation*, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université des Antilles et de la Guyane.

*Rapporteur*, Ludovic Ferrand, Docteur, *Directeur de recherche au CNRS (psychologie cognitive)*, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

*Rapporteur*, Max Silberztein, Professeur des Universités (*traitement automatique des langues*), Université de Franche-Comté.

*Examinatrice*, Božena Billerey, Docteur en linguistique, *Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines*, Institut Catholique de Toulouse.

*Examineur*, Harriet Jisa, Professeur des Universités, *Directrice adjointe du laboratoire Dynamique Du Langage (linguistique)*, Université de Lyon II.

De surcroît, je remercie tous ceux qui m'ont permis de rencontrer les participants de cette étude :

Michèle Caria, *Maître de conférences* - Université Toulouse II,

Chantal Dompmartin, *Ancienne Directrice du DEFLE* - Université Toulouse II,

Chantal Cantarel, *Directrice de l'Alliance Française de Toulouse*,

Christian Destarac, *Responsable Pédagogique de l'Alliance Française de Toulouse*,

Henri Berdoulat, *Enseignant spécialisé en F.L.S. et en mandarin*, Alliance Française de Toulouse,

Bożena Billerey *Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines*, Institut Catholique de Toulouse.

Joël Cuadrat *Attaché d'enseignement de chinois*, Institut Catholique de Toulouse qui m'a fait entrer chez *Airbus* avec le protocole de recherche.

En outre, je remercie les participants de l'expérience « Approx. »<sup>1</sup>

Bien sûr, un grand merci à ma famille qui a financé en grande partie mes études en France depuis 2003. Il n'y a pas de mots dans aucune langue qui pourraient exprimer toute ma gratitude pour mon fiancé qui m'a accompagnée tous les jours dans ma passion de doctorante et surtout pendant les moments particulièrement difficiles. Ce doctorat est également pour lui. Je le remercie infiniment pour son soutien inconditionnel et son amour extraordinaire !

Je remercie mon médecin Dr. Amokrane Sifer pour m'avoir accompagnée pendant de graves problèmes de santé entre 2009 et 2011, pour son soutien important et son amitié.

Un grand merci aussi à mes amis : Danielle Perez, Christophe Schmeltzer, Laure Delpech, Marie-France Roquelaure d'avoir corrigé ce doctorat. Je remercie particulièrement Christophe Schmeltzer pour ses nombreuses relectures et ses commentaires utiles concernant mon parcours et Karolina Wiśniewska pour m'avoir guidée dans le choix de mon parcours universitaire en France.

Je remercie Radouane El Yagoubi pour m'avoir formé en neurosciences et à tous les participants qui ont participé à notre étude *POLCOG* avec la machine EEG.

Je remercie, enfin, Christiane Saulière, Ascel Regis, Éric Buron, Mireille Gaspard, Constantin Grecea, Bertrand Fauré, Monique Boucays, Loïc Badoiselle, Samuel Crescuicci, Isabelle Comte-Gervais, Iwo Slobodzianek, Kalina Slobodzianek, Laurent Gay, Feng Gay, Laurence Bonnin, Asia Jarosz-Pasterzak, Artur Jarosz, Ewelina Wieczorek, Leila Elmarbough, Kasia Krawczyk, Ania Stein, Ada Ruttik, Juliette Deschamps et Véronique Roquelaure, Karine Aura pour leur soutien, et ceux qui ont rendu ces dernières années d'études en France agréables.

---

<sup>1</sup> Je reconnais l'utilité du protocole « Approx » (Duvignau et Gaume, 2004) que j'ai utilisé dans ce travail, et la pertinence des quelques commentaires de Garcia-Debanc en 2010.



## 亡き兄に捧げる

Je dédie mon doctorat à mon frère Tadeusz Wawrzyniak qui a vécu du 2 octobre 1962 au 12 juillet 2011 (18h26). C'est lui qui m'a montré le premier livre en linguistique en langue anglaise quand j'ai eu 5 ans en me disant « *maintenant tu es petite et 'bête', un jour tu vas être grande et sage. Si tu es bonne en anglais, tu seras capable de lire ce que tu veux, mais ce qui t'attend, c'est un énorme effort.* » Le lendemain, il a commencé à m'enseigner l'anglais. Mon frère a été ouvert à la culture et à la langue d'autres pays : surtout japonaise et anglaise même si l'accès aux informations en Pologne a été restreint pendant la période du communisme. Il a été un sportif remarquable surtout en karaté, en course à pied et en natation et un kinésithérapeute beaucoup apprécié dans une clinique réputée à Varsovie où il s'est occupé des enfants handicapés. Je vais écrire sur lui dans toutes les langues que je connais. Sans mon frère je ne pourrais pas être qui je suis actuellement.

*“To learn a foreign language should therefore be acquire a new standpoint in the world-view hitherto possessed, and in fact to a certain extent this is so, since every language contains the whole conceptual fabric and mode of presentation of a portion of mankind. But because we always carry over, more or less, our own view, and even our language-view, this outcome is not purely and completely experiences.”* (Wilhelm Von Humboldt, 1836/1988, p. 60)



Université Toulouse - Le Mirail,  
École Doctorale *CLESCO*  
Laboratoire Octogone, Pavillon de la Recherche  
5, allées Antonio-Machado, 31058 TOULOUSE Cedex 9

**Mots clés** : *Acquisition de la langue seconde – approximations sémantiques – verbes - stratégie palliative — F.L.S. - adultes*

## **Résumé**

Ce doctorat présente une recherche menée en linguistique et en psycholinguistique sur la production de verbes en F.L.S. dans une *Approche Fonctionnaliste* chez des adultes. Il est important de s'interroger sur les énoncés non conventionnels du type *casser un fruit*, nommés *métaphores*, ou *erreurs de surextension*. Duvignau les a appelés *approximations sémantiques* à cause de la proximité entre un verbe produit (non conventionnel) et un verbe conventionnel pertinent. L'objectif de ce travail est d'analyser la production d'approximations sémantiques chez les participants étrangers de différents niveaux de F.L.S. Notre hypothèse la plus importante est que la production d'approximations sémantiques serait une *stratégie palliative* qui aide les étrangers à communiquer avec peu de mots. Nous avons établi l'hypothèse selon laquelle plus les apprenants F.L.S. sont avancés, moins ils produiraient d'approximations sémantiques. Nous avons utilisé un protocole « *Approx* » (Duvignau et Gaume, 2004) qui contient 17 séquences d'actions (DVD) dont le but est d'analyser la production des verbes dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions auprès de 125 participants (un groupe de chinois de F.L.S. (N=56), un groupe d'étrangers non sinophones de F.L.S. (d'une vingtaine de langues maternelles différentes ; N=56) et un groupe contrôle de F.L.M. (N=13). Par ailleurs, nous avons recueilli des données au sein de différentes écoles et entreprises à Toulouse. Notre hypothèse selon laquelle plus les participants de F.L.S. sont avancés, moins ils utiliseraient d'approximations sémantiques a reçu un soutien mitigé.





University of Toulouse - Le Mirail  
Laboratoire Octogone, Pavillon de la Recherche  
École Doctorale *CLESCO*  
5, allées Antonio-Machado, 31058 TOULOUSE Cedex 9  
FRANCE

### **Title**

Oral production of verbs in French as Second Language by foreign participants with different levels in French: linguistic and psycholinguistic analyses.

**Keywords:** *Second Language Acquisition - semantic approximations – verbs - palliative strategy – French as a Second Language – adults*

### **Abstract**

This PhD presents a study in linguistics and psycholinguistics that uses a functionalist approach to the study of production of non-conventional verbs by adults learning in French as a Second Language. We are interested in oral productions like *to break a fruit* that are known as *metaphors* or *errors of over-extension*. Duvignau called these *semantic approximations* because of the proximity between the non-conventional verb that participants produced and the conventional verb that should have been produced. The objective of this PhD is to investigate production of semantic approximations at different levels in French Second Language learning. We suggest that the *palliative strategy* could be responsible for the production of semantic approximations by learners in Second Language and helps learners to communicate with few verbs. We hypothesized that the more advanced learners will use less semantic approximations. We used the “Approx” protocol (Duvignau and Gaume, 2004) that contains 17 video-actions to measure production of verbs in denomination and reformulation tasks in 125 participants at different levels in French (a Chinese group (N=56), a foreign non-Chinese group speaking 27 different languages (N=56) and French group (N=13)) from different schools or companies in France. This research shows that our hypothesis that the more advanced learners will use less semantic approximation receives limited support.

## Liste des abréviations

CE	Cours Élémentaire
C.E.F.	Centre pour les études en France
C.E.C.R.L.	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer
CHILDES	Child Language Data Exchange System
CM	Cours Moyens
CNRLT	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
D.A.P.	Demande d'Admission Préalable
F.L.E.	Français Langue Étrangère
F.L.M.	Français Langue Maternelle
F.L.S.	Français Langue Seconde
L1	Langue Première
L2	Langue Seconde
MCDI	McArthur Communicative Development Inventory
SN	Syntagme Nominale
T.C.F.	Test de Connaissance de Français
T.E.F.	Test d'Évaluation de Français
T.L.F.	Trésor de la Langue Française
TRL	Transverso-longitudinale

## Conventions utilisées

« Police normale » : énoncé produit par le participant

*Police italique* : énoncé que nous évoquons et que nous analysons

*(Police italique)* : mot traduit en français

/Police normale/ : dénomination conventionnelle de l'objet, ou de l'action

[Alphabet phonétique international] : transcription phonétique des mots

« *Police italique* » : citation

**Mot en gras** : mise en valeur de l'information importante

(LE DOMAINE DE)

(N°) : exemple

'Police normale' : traduction en anglais

## Table des matières

Introduction .....	14
--------------------	----

### PREMIÈRE PARTIE

Systeme linguistique .....	19
----------------------------	----

#### Chapitre 1

<b>Principaux travaux sur le lexique en linguistique sur différentes langues maternelles dans une approche translinguistique .....</b>	<b>20</b>
--	-----------

1. Recherches sur les noms et les verbes .....	20
2. Verbes supports.....	21
3. Verbes de base dans une approche translinguistique - nécessité de l'approfondissement de la recherche sur les verbes en français.....	25
3.1. Verbes de base dans plusieurs langues européennes .....	26
4. Verbes génériques vs. verbes spécifiques dans différentes langues maternelles .....	26
5. Collocations .....	29
6. Stratégies pour compenser le manque de verbes .....	31
7. Reformulation de verbes produits.....	32
8. Bilan.....	33

#### Chapitre 2

<b>Principaux travaux sur l'organisation des relations entre les verbes en linguistique (synonymie, parasynonymie, métaphore, hypéronymie, hyponymie, co-hyponymie, proximité sémantique) .....</b>	<b>34</b>
---	-----------

1. Synonymie .....	34
2. Parasynonymie.....	35
3. Métaphore.....	36
3.1. Pour une approche de la métaphore via l'analogie et la catégorisation.....	37
3.2. Métaphore et paraphrase.....	38
3.3. Métaphore, hypéronymie, hyponymie et co-hyponymie .....	40
3.4. Proximité sémantique .....	43
4. Bilan.....	45

### DEUXIÈME PARTIE

<b>Travaux menés en psycholinguistique sur l'acquisition des verbes en langue maternelle et en langue seconde .....</b>	<b>47</b>
---	-----------

### Chapitre 3

<b>Principaux travaux sur l'acquisition des verbes en langue maternelle dans une approche translinguistique</b> .....	48
1. Acquisition des noms et des verbes : différences et similitudes .....	48
1.1. Acquisition des noms.....	49
1.2. Acquisition des verbes.....	50
2. Acquisition des verbes de changement d'état par les enfants .....	54
2.1. Travaux de Schaefer (1979, 1980).....	54
2.2. Travaux de Bowerman et ses collaborateurs .....	56
2.3. Travaux de Pye et ses collaborateurs (1992, 1995, 1996) .....	59
2.4. Travail de Chen Jidong (2008) sur l'acquisition des verbes par les enfants chinois .....	64
3. Bilan.....	68

### Chapitre 4

<b>Principaux travaux sur l'acquisition des verbes en langue seconde dans une approche translinguistique</b> .....	70
1. Acquisition des verbes par les enfants et les adultes .....	70
2. Acquisition des verbes par les enfants en F.L.S. ....	76
3. Bilan.....	79

## TROISIÈME PARTIE

<b>Stratégie palliative dans l'acquisition de la langue seconde</b> .....	80
---	----

### Chapitre 5

<b>Surextension et approximation sémantique : une stratégie palliative ?</b> .....	81
1. Surextension vs. stratégie palliative chez les aphasiques et les enfants en langue maternelle.....	81
1.1. Surextension et métaphore, importance de la modalisation.....	83
2. De l'identification approchée de Jakobson (1956) à l'approximation sémantique de Duvignau (2002).....	84
3. Approximation sémantique : le signe de flexibilité sémantico-cognitive.....	84
4. Deux types d'approximations sémantiques (intra-domaines et inter-domaines) .....	86
4.1. Approximation intra-domaine .....	87
4.2. Approximation inter-domaines.....	87
5. Comparaison de production d'approximations sémantiques des enfants et des adultes de F.L.M. (données de Duvignau, 2002-2008).....	88
6. Modalisation d'approximations sémantiques : dichotomie noms vs. verbes.....	90
7. Approximations sémantiques en Mandarin Langue Maternelle – données de Chen Ping et ses collaborateurs (2006) .....	92
8. Bilan.....	94

## Chapitre 6

<b>Résumé de la revue de questions et hypothèses de recherche</b> .....	96
1. Analyse des travaux sur des verbes .....	96
2. Intérêt de notre recherche.....	100

## QUATRIÈME PARTIE

<b>Étude expérimentale de la production d’approximations sémantiques des adultes de F.L.S.</b> .....	102
--	-----

## Chapitre 7

<b>Présentation de l’expérience</b> .....	103
1. Objectifs.....	103
2. Participants.....	103
3. Matériel et procédure .....	108
4. Critères et outils d’analyse.....	110
4.1. Validité / non-validité de la réponse .....	110
4.1.1. Réponse valide .....	110
4.1.2. Réponse non valide .....	111
4.2. Réponse conventionnelle et deux types d’approximations sémantiques .....	111
4.2.1. Réponse conventionnelle .....	111
4.2.2. Approximation sémantique .....	111
4.2.2.1. Approximation intra-domaine .....	112
4.2.2.2. Approximation inter-domaines.....	112
4.3. Trois types de verbes .....	112
4.3.1. Verbe spécifique.....	112
4.3.2. Verbe générique .....	113
4.3.3. Verbe support générique .....	113
4.4. Critères supplémentaires.....	113
4.4.1. Modalisations de verbes.....	113
4.4.2. Commentaires et questions sur la tâche et commentaires sur l’action.....	114
4.4.3. Utilisation des gestes et du déictique <i>ça</i> après des verbes .....	115
5. Hypothèses.....	115
6. Bilan.....	117

## Chapitre 8

### **Résultats de l'étude empirique concernant la tâche de dénomination d'actions : analyse des réponses des adultes chinois, non sinophones de différents niveaux de F.L.S. et français de F.L.M. en fonction des quatre critères de base ..... 119**

1. Analyses des profils de réponses des groupes chinois, non sinophones et français concernant la tâche de dénomination d'actions.....120
2. Tests des hypothèses sur la relation entre le niveau de F.L.S. et la performance concernant les critères de base.....122
  - 2.1. Tests des hypothèses formulées pour le critère 1 (réponses valides).....122
  - 2.2. Tests des hypothèses formulées pour le critère 2 (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques) .....125
  - 2.3. Tests des hypothèses formulées pour le critère 3 (approximations intra domaines vs. inter-domaines).....128
  - 2.4. Tests des hypothèses formulées pour le critère 4 (verbes génériques vs. verbes spécifiques vs. verbes supports). .....130
3. Bilan.....134

## Chapitre 9

### **Résultats de l'étude empirique concernant la tâche de dénomination d'actions : analyse des réponses des adultes chinois, non sinophones de différents niveaux de F.L.S. et français de F.L.M. en fonction des quatre critères supplémentaires ..... 139**

1. Tests des hypothèses sur la relation entre le niveau de F.L.S. et la performance concernant les critères supplémentaires.....139
  - 1.1. Tests des hypothèses formulées pour le critère 5 (modalisations de verbes produits) .....139
  - 1.2. Tests des hypothèses formulées pour le critère 6 (commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action) .....142
  - 1.3. Tests des hypothèses formulées pour le critère 7 (gestes et déictique *ça* après des verbes produits).....146
  - 1.4. Tests des hypothèses formulées pour le critère 8 (réponses non valides).....148
2. Bilan.....154

Conclusion ..... 157

Bibliographie ..... 171

Annexes ..... 187

**Annexe 1.** Résultats de l'étude empirique concernant la tâche de reformulation : analyse des réponses en F.L.S. des adultes étrangers (chinois et non sinophones) de différents niveaux de F.L.S. et français ..... 189

**Annexe 2.** Variabilités .....225

1. Variabilités concernant la production des verbes dans le groupe chinois, dans le groupe d'autres langues maternelles que le mandarin et dans le groupe français.....225
  - 1.1. Variabilités intergroupes inter-tâches (tâches : dénomination et reformulation d'actions).....225
  - 1.2. Variabilités intergroupes intra-langue (français).....232
  - 1.3. Variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais) .....234

2. Bilan.....	236
<b>Annexe 3.</b> 100 mots les plus fréquents chez les enfants chinois et anglais âgés de 16 mois (Tardif, 2006).....	239
<b>Annexe 4.</b> Informations sur les participants .....	240
<b>Annexe 5.</b> Codes pour les statistiques .....	241
<b>Annexe 6.</b> Verbes déformés faciles à repérer chez les participants chinois .....	242
<b>Annexe 7.</b> Verbes déformés faciles à repérer chez les participants non sinophones.....	245
<b>Annexe 8.</b> Verbes déformés non valides .....	247
<b>Annexe 9.</b> Type de réponses non valides .....	250
<b>Annexe 10.</b> Âge des participants.....	254
<b>Annexe 11.</b> Exemple d'une fiche de passation.....	256

# **INTRODUCTION**



Nous nous intéressons à la production orale du lexique des verbes, en F.L.S., chez des adultes étrangers de différents niveaux en français et plus particulièrement à la production des verbes dans la situation du manque de mots.

Dans le cadre de ce doctorat, nous analysons des verbes dans l'**approche fonctionnaliste**.<sup>2</sup>

*En linguistique, « le terme de fonctionnalistes désigne un ensemble des linguistes (dans le principal est A. Martinet) qui s'inscrivent dans la tradition saussurienne, en mettant l'accent sur la fonction de communication de la langue en essayant de retrouver dans les énoncés les traces qui manifestes des différents choix effectués par le locuteur. » (Fuchs et Goffic, 1975, p. 61)*

Martinet s'intéressait à la phonétique fonctionnelle. Puis Hjelmslev se concentrait par exemple sur des relations paradigmatiques-sémantiques qui interviennent entre des unités linguistiques que l'on peut substituer l'une à l'autre, comme dans le cas de synonymie et d'antonymie.

*« Ces deux types de relations sont les empreintes dans les deux plans d'une forme, définie comme un réseau de relations entre unités linguistiques. Une telle forme est ainsi « projetée sur le signifié » (pour reprendre l'expression de Hjelmslev lui-même) « comme un filet étend ses mailles sur une surface unie », pour donner naissance à ce que Hjelmslev appelle la substance. (Hjelmslev, 1984, p. 60)*

L'approche fonctionnaliste tente de voir, par l'analyse linguistique, si les adultes réussissent à atteindre leurs objectifs communicatifs. Nous nous focalisons sur la **fonction pragmatique**, qui définit le contenu informatif des unités, déterminée par le contexte des interactions entre mots.

La première partie de ce travail de doctorat décrit, des travaux conduits en linguistique qui nous aident à comprendre différents types de verbes et des travaux conduits sur les relations lexico-sémantiques de verbes (*parasynonymie, métaphore, hypéronymie, hyponymie, co-hyponymie, proximité sémantique*). Ces notions vont, ensuite, nous servir à analyser notre corpus.

La deuxième partie de l'introduction présente, des travaux menés en psycholinguistique qui nous aident à comprendre différents phénomènes de base dans l'acquisition des verbes. Nous présentons les recherches menées sur la langue maternelle et sur la langue seconde dans une perspective translinguistique afin de clôturer les constats avec la notion de *stratégie palliative*.

Dans un **premier chapitre**, nous introduisons des recherches conduites en linguistique sur différentes langues maternelles dans une approche translinguistique qui précisent pourquoi, en français, il est plus difficile d'acquérir les verbes que les noms. Nous présentons les verbes : *de base, nucléaires, support, génériques, spécifiques* dans la mesure où les locuteurs en langue seconde doivent les maîtriser. Dans un premier temps, les étrangers acquièrent particulièrement les verbes de base, les verbes génériques et dans un second temps - progressivement les verbes supports et les verbes spécifiques. Nous mentionnons les *collocations* qui posent beaucoup de problèmes pour les apprenants en

---

<sup>2</sup> Ce terme a été initié en anthropologie par Bronislaw Malinowski et par Radcliffe-Brown.

langue seconde. Il est important de mener des recherches sur la langue seconde, surtout sur l'acquisition des verbes.

Nous cherchons à comprendre, dans le **deuxième chapitre** de ce travail, l'organisation des relations entre les verbes en linguistique. Nous évoquons les énoncés non conventionnels qui manifestent la capacité de ressemblance entre les actions - nommés *métaphore*, ou *analogie* en linguistique. Nous étudions les énoncés non conventionnels qui ont été désignés sous le terme de *synonymie partielle (paronymie)*. Nous expliquons pourquoi ces énoncés non conventionnels sont en relation de *hypéronymie, hyponymie et co-hyponymie* avec d'autres mots et évoquons leur importance dans la catégorisation des phénomènes du monde et dans l'organisation du système linguistique. De plus, nous présentons une recherche menée sur la proximité sémantique entre les verbes en français.

L'intérêt du **troisième chapitre** porte sur la présentation de différents travaux conduits en psycholinguistique sur l'acquisition du lexique en langue maternelle (en effet, il existe peu de recherches sur l'acquisition du lexique en langue seconde). Nous présentons l'acquisition des verbes et des noms dans différentes langues maternelles. Nous nous focalisons sur les travaux sur le mandarin comme la moitié des participants dans notre étude empirique vient de Chine.

L'objet du **quatrième chapitre** est la présentation des travaux conduits sur l'acquisition des verbes en langue seconde dans une approche translinguistique. Les verbes de base sont acquis en premier. Les travaux menés sur les verbes en psycholinguistique portent sur d'autres langues maternelles que le français. De même, il n'existe que très rares recherches sur l'acquisition du lexique des verbes en F.L.S. Nous voulons voir si la catégorisation des enfants, en langue maternelle, est comparable à celles des adultes en langue seconde.

Au sein du **cinquième chapitre**, nous nous concentrons sur le problème du manque de mots chez des adultes aphasiques, des enfants et des adultes de F.L.M. afin d'établir des hypothèses sur le problème du manque de mots en F.L.S. Nous présentons les notions de *surextension, identification approchée* et la notion qui nous occupe le plus - *approximation sémantique*. La plupart des recherches portent sur la *surextension nominale*. En écho aux travaux de Jakobson sur les *identifications approchées*, Duvignau (2002, 2003) a proposé de les nommer *approximations sémantiques* en prenant en compte la proximité sémantique entre les verbes non conventionnels et conventionnels. À partir de son corpus de F.L.M. recueilli auprès d'enfants âgés de 2 à 11 ans, Duvignau a démontré l'importance de la flexibilité sémantico-cognitive qui est responsable de la production d'approximations sémantiques dans une situation de manque de mots. La production d'approximations sémantiques semble diminuer par rapport à l'âge. Duvignau a analysé les deux types d'approximations sémantiques (intra-domaines et inter-domaines) chez les enfants durant les deux tâches de production orales (de dénomination et de reformulation de 17 séquences d'actions présentées sur ordinateur). Nous évoquons l'importance des modalisations portant sur des verbes et surtout de *stratégie palliative*. Comme la plupart des participants de cette étude est d'origine chinoise, nous donnons également les exemples d'approximations sémantiques en langue chinoise dans ce chapitre et nous expliquons comment le Mandarin Langue Maternelle pourrait influencer la production orale en F.L.S.

L'objet du **sixième chapitre** est le résumé de quelques questions sur la recherche concernant le lexique. Nous discutons certains manques concernant l'acquisition du lexique des verbes en langue seconde et en particulier en F.L.S. et proposons cette recherche qui pourrait combler ce manque. Nous présentons également nos hypothèses de façon « générale ».

Dans le **septième chapitre**, nous présentons les objectifs, les participants, la procédure, le matériel, les critères d'analyse ainsi que les hypothèses de cette recherche.

L'objectif principal est de mesurer la production des verbes chez les adultes de F.L.S. et de vérifier la présence de verbes non conventionnels dans leurs productions orales. Nous voulons vérifier si la flexibilité sémantico-cognitive qui est responsable de la production d'énoncés non conventionnels, existe en F.L.S. comme en F.L.M. cinquante-six Chinois et cinquante-six étrangers ayant d'autres langues maternelles et treize adultes français ont participé à cette étude. Au début de ce doctorat, nous avons participé au projet ANR « franco-taïwanais » de Bruno-Gaume qui a été focalisé sur les participants chinois. Mais vu la résiliation de la coopération, nous n'avons pas pu mener une étude comparative entre les adultes de F.L.M. vs. les adultes de F.L.S. Comme nous n'avons eu l'accès qu'à cinq participants chinois du niveau avancé de F.L.S. en France, nous avons décidé de compléter l'étude en trouvant d'autres participants étrangers avancés sans nous limiter à une langue maternelle précise. De plus, nous avons reanalysé nos données d'une quarantaine de participants de Master Recherche (Wawrzyniak, 2007, et deux publications de Duvignau, al., 2008)<sup>3</sup> et avons ajouté d'autres participants pour l'analyse complète.

Nous avons utilisé le protocole expérimental « *Approx* » (Duvignau et Gaume 2004), constitué de 17 séquences d'actions (DVD), réalisées par un personnage féminin. Ce protocole repose sur les dénominations et les reformulations de ces séquences. Nous adaptons les critères d'analyse de Duvignau et Gaume (2007)<sup>4</sup>, en partie repris et en partie modifiés dans le but d'analyser les verbes venant de notre corpus.

Dans le **huitième chapitre**, nous présentons les analyses des réponses des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français dans leur langue maternelle en fonction des quatre critères de base concernant la tâche de dénomination d'actions. Ces analyses concernent les critères suivants : réponses valides, verbes conventionnels vs. approximations sémantiques, approximations intra-domaines vs. approximations inter-domaines, verbes génériques vs. verbes spécifiques vs. verbes supports).

Le **neuvième chapitre**, contient les analyses des réponses données des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) et celles de F.L.M. sur les critères supplémentaires concernant la tâche de dénomination d'actions. Les critères sont les suivants :

- modalisations de verbes vs. absence de modalisation,
- commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action,
- gestes, avec, ou sans déictiques, après des verbes,
- types de réponses non valides.

Les analyses supplémentaires sont présentées dans l'annexe 1. Il s'agit des analyses exploratoires de réponses issues de la tâche de reformulation d'actions.

Les variabilités dans la dénomination et celles de reformulation des actions dans le groupe chinois de F.L.S., dans le groupe de non sinophone de F.L.S. et dans le groupe français de F.L.M. (groupe contrôle) sont présentés dans l'annexe 2 ainsi que les variabilités inter-groupes inter-tâches (de dénomination et de reformulation d'actions), les variabilités inter-groupes intra-langue (français) et les variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais).

Nous avons déplacé les résultats concernant la reformulation d'actions dans des annexes

---

<sup>3</sup> Duvignau, K., Wawrzyniak, A., Garcia-Debanco, C., Theophanous, O. et Caria, M. (2008). Structuration sémantique du lexique des verbes en Français Langue Étrangère : Pour un apprentissage du lexique fondé sur l'approximation sémantique, *Travaux de didactique du FLE*, « Lexique et enseignement des langues - De la perception du mot aux parcours didactiques », n° 59 : 35-43.

Duvignau, K., Elie, J., Wawrzyniak, A., (2008). Pour une approche transpathologique et translinguistique de l'approximation sémantique ; le cas des TED : vers une rigidité lexicale caractéristique de l'Asperger en langue maternelle et langue étrangère. In *GLOSSA* n°104, juin 2008.

<sup>4</sup> Manuscrit non publié (Duvignau et Gaume).

pour trois raisons.

Premièrement, nous avons décidé de nous focaliser sur les dénominations d'actions qui sont les premières réponses spontanées de nos participants. De plus, la tâche de reformulation d'actions est moins évidente pour nos participants (souvent en manque de mots) en raison de la difficulté de reformuler les actions avec un seul verbe. Par conséquent, les participants reformulent les verbes plutôt avec des paraphrases.

Deuxièmement, dans la tâche de reformulation d'actions, nous dénombrons moins de réponses valides que dans la première tâche (de dénomination), mais davantage de commentaires sur la tâche.

Ensuite, nous remarquons que, dans la tâche de reformulation, les participants ont recours aux verbes génériques et non pas aux verbes spécifiques qui nous intéressent particulièrement.

Ces trois facteurs font que les résultats de reformulation d'actions seront difficiles à interpréter concernant notre hypothèse principale sur la stratégie adoptée par les participants en manque de mots. Par exemple, un participant avec une bonne maîtrise du vocabulaire français aurait normalement une plus grande facilité à trouver des reformulations adéquates. Néanmoins, pour des raisons de clarté dans la présentation, nous tenons à décrire ces résultats « comme si » notre hypothèse principale sur la reformulation d'actions (comme sur la dénomination) est que : plus le participant est avancé, plus il produirait d'approximations sémantiques.

# **PREMIÈRE PARTIE**

## **Systeme linguistique**

## Chapitre 1

### Principaux travaux sur le lexique en linguistique sur différentes langues maternelles dans une approche translinguistique

Le statut de linguiste et de psycholinguiste conduit à analyser des travaux sur le lexique en linguistique (dans la première partie de ce doctorat) et en psycholinguistique (dans la deuxième partie). Il est important de s'interroger sur les verbes dans différentes langues maternelles parce qu'actuellement il existe peu de recherches en linguistique sur les verbes en langue seconde (Viberg, 1993, 2002 ; Noyau, 2003, 2005, 2008). En français, la langue qui nous intéresse, le lexique nominal est plus stable, mieux délimité que le lexique des verbes, mais nous évoquons également les différences entre les noms et les verbes dans une approche translinguistique. Il est important de rappeler certaines recherches menées sur les *verbes de base*, les *verbes supports*, les *verbes génériques*, les *verbes spécifiques* comme les locuteurs en langue seconde doivent les maîtriser. Il est important d'évoquer les problèmes de l'apprentissage de *collocations* en langue seconde pour des apprenants de F.L.S. Nous nous focaliserons également sur les stratégies de participants de l'étude qui essayent de compenser le manque de verbes. Ce choix est justifié par le fait que les analyses portent sur les verbes dans la partie empirique. Les résultats issus de la tâche de dénomination d'actions sont présentés dans les chapitres 8 et 9 et ceux de la tâche de reformulation d'actions - dans l'annexe 1.

#### 1. Recherches sur les noms et les verbes

La première partie de ce doctorat présente les travaux menés en linguistique sur le lexique. Nous nous intéressons particulièrement aux verbes en français, mais rapportons également les résultats des études sur les verbes dans d'autres langues.

Nous avons choisi de nous focaliser sur les verbes, car ils jouent un rôle central dans le traitement du langage (Viberg, 2002). Malgré la centralité du verbe dans la phrase, les verbes sont plus difficiles à décrire que les noms en français. En effet, pour analyser les verbes dans certaines langues (par exemple le français), il est utile de prendre en compte la pragmatique (le contexte et la connaissance du monde), la morphosyntaxe (la place des verbes dans une phrase, la structure d'argument, la flexion...), la sémantique qui aide à analyser le sens des mots ainsi que les rapports de sens entre les mots comme relations *d'homonymie*, *de polysémie*, *d'hypéronymie*, *d'hyponymie*. Nous reviendrons à ces notions dans le deuxième chapitre de ce travail (voir le chapitre 2).

Noyau (2008) met surtout en valeur les verbes qui décrivent les processus de transformation :

*« 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, qui activent le système perceptif. La catégorisation des procès est particulièrement délicate, car contrairement aux entités (objets et personnes), ils n'ont pas de frontières intrinsèques et ils sont essentiels. En conséquence, leur catégorisation connaît des fluctuations, qui s'expliquent par la dépendance du contexte. »* (Noyau, 2008, p. 87 - 88)

En mandarin, une langue qui nous intéresse particulièrement, vu le nombre important des participants chinois prévu dans le cadre de l'ancien projet de recherche, la situation est différente, car la morphologie est transparente. Les morphèmes sont invariables et ne subissent aucun accord (ni flexion nominale ni conjugaison), d'où l'importance de la syntaxe. C'est l'ordre des mots qui est primordial. Le mandarin se caractérise par des particules aspecto-temporelles et modales, qui signifient que le verbe est actualisé au moyen de particules la plupart du temps postverbales. Ces particules renseignent sur le temps, l'aspect, le mode de procès et le mode du verbe.

De plus, il existe de très nombreux suffixes postverbaux renseignant sur une localisation du procès, sa possibilité, son succès. Il y a d'autres différences entre ces langues : par exemple les langues chinoises font usage de « classificateurs » nommés *spécificatifs* : *morphèmes* se plaçant entre un déterminant (démonstratif, adjectif numéral) pour indiquer la classe sémantique à laquelle appartient un mot telle que la classe des objets longs et plats, la classe des animaux.).<sup>5</sup>

Comme le rôle du verbe varie d'une langue à l'autre, nous analysons exclusivement l'acquisition des verbes en français chez les participants étrangers de différentes langues maternelles, et particulièrement chez les participants chinois, les plus représentés dans notre corpus.

Les travaux menés sur différents types de verbes (*supports, de base, génériques, spécifiques*) seront détaillés dans les sections suivantes (2, 3, 4). Nous analysons ces verbes dans la partie empirique.

## 2. Verbes supports

*« On qualifie de verbes supports des verbes sans fonction prédicative, dont le rôle essentiel est d'actualiser un constituant nominal prédicatif en lui fournissant les informations de temps, de personne, voir d'aspect. Les verbes support délèguent partiellement à ce prédicat nominal l'expression de l'idée verbale et l'organisation des relations actantielles : exemple mettre un terme à, faire le point, prendre la fuite. » (Dictionnaire des sciences du langage, 2004, p. 302)*

Il est important d'évoquer les verbes supports pour deux raisons. La première raison est que ces verbes occupent une position centrale dans le système de langue parce qu'ils sont en relation de polysémie avec d'autres verbes. Les verbes étant polysémiques sont : *faire, mettre, prendre, donner*. La deuxième raison est que, les verbes supports sont acquis de façon précoce par les enfants en langue maternelle et sont fréquemment produits (Martinot, 1995).

Nous analysons les verbes supports dans le système de cotation dans notre travail empirique.

Ci-dessous, nous détaillons certaines caractéristiques des verbes supports :

✚ Le terme « support » apparaît pour la première fois dans les années 70. Cependant, le linguiste américain Harris, n'employait pas le terme « verbe support » en fin d'années 60, mais parlait plutôt de « verbe opérant sur des nominalisations des verbes. » Harris (1969) a analysé 6000 verbes dans le dictionnaire en prenant en compte deux fois plus

---

<sup>5</sup> [http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues\\_chinoises](http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_chinoises)

d'unités, c'est-à-dire 12000.

Par exemple, le verbe *voler* qui est l'un des 6000 verbes analysés a deux sens :

(1) « *L'oiseau vole* »

(2) « *Bob a volé un livre à Jo* ».

Dans la phrase (1), « *l'oiseau vole* », le verbe désigne le déplacement et dans un second exemple (2) « *Bob a volé un livre à Jo* » le même verbe signifie « *prendre quelque chose à quelqu'un sans le rendre* ». Ici le même verbe a deux sens dans différents contextes. En effet, pour analyser des verbes de ce type, il est utile de prendre en compte les arguments des verbes et faire une distinction entre le verbe considéré comme le verbe « normal » tel que *voler un livre* et le verbe support (ici *faire un vol*).

Martinot (1995), a analysé l'interaction d'un enfant français (Benjamin) avec ses proches pendant un an. Au début de l'expérience, Benjamin a eu 2 ans 11 mois et à la fin - 3 ans 11 mois. Dans le corpus constitué environ 2 000 d'énoncés, les principaux verbes supports utilisés sont les suivants : *faire* (50% de verbes supports), *avoir* (35%) *mettre* (30%).

Voici des exemples de réponses de Benjamin à des âges différents :

(3) « Faire dodo. » (Benjamin à l'âge de 1 ; 6)

(4) « Moi, je fais les haricots. » (Benjamin 2 ; 6)

(5) « Maman, elle fait les poubelles. » (Benjamin 2 ; 6)

(6) « Met le gant. » (Benjamin, 1 ; 9)

La recherche de Martinot a démontré que les verbes supports jouent un rôle important dans l'acquisition du lexique en langue maternelle à cause de la fréquence dans la production orale. Probablement, ces structures sont faciles à acquérir en français.

Nous reviendrons au rôle des verbes supports dans la partie empirique. Nous voudrions savoir s'ils jouent le rôle important dans la production en F.L.S.

✚ La notion de *verbe support* (en anglais - *light verbs*), est traditionnellement utilisée pour un verbe qui a comme objet (direct, ou indirect), un nom prédicatif. Les verbes supports permettent de construire une phrase nominale (avec le prédicat nominal).

Ainsi, lorsqu'on dit (Gross, 1989, p. 7) :

(7) « *Paul giflera Luc* »,

on a le même sens que dans la phrase suivante :

(8) « *Paul donnera une gifle à Luc.* »

Ici le verbe *donner* est un verbe support suivi d'un nom *gifle*. Les verbes supports composés de verbes génériques comme *faire*, *donner*, *prendre*, *enlever* sont très fréquents et peuvent être utilisés dans plusieurs domaines. Le choix de noms modifie le sens de verbe support,



par exemple du verbe *faire* (*faire une promenade* et *faire une intervention*).

“Support verbs are roughly grammatical constants without basic semantic content; they only carry modalities that slightly modify the basic sense of the sentence: aspect, negation, intensity, etc. Hence, counting arguments becomes an ambiguous operation: Do we count the essential noun phrases attached to a given sectional verb or do we count the phrases attached to support verbs? Sentences with support verbs are more explicit with respect to meaning but they are not always available.” (Gross, 1992, p. 708)

Ci-dessous, nous présentons les autres exemples de Gross (1992) pour montrer comment il a testé la dérivation de noms à partir des verbes supports. Dans les phrases suivantes, nous observons la présence du verbe support en français (*faire*) et en anglais (*make*) :

(9) “Bob intervient” = “Bob fait une intervention.»

(10) “Bob intervened” (*Bon est intervenu*) = “Bob made an intervention.»

La dérivation est également possible dans la phrase relative substantive ci-dessous :

(11) “L’intervention que fait Bob” = “the intervention that Bob made”.

Les verbes supports varient d’une langue à l’autre.

Voici un exemple en anglais :

(12) “Bob walked” (*verbes spécifique : se promener*).

(13) “Bob take a walk” (verbe support “take” traduit par le verbe *prendre*).

En français, il est possible de dire *prendre l’air* tout comme en anglais *take a walk*, mais on ne peut pas dire *prendre une promenade*. Il faut dire *se promener*, ou *faire une promenade* (le verbe *faire* est un verbe support). Ici nous soulignons l’importance des collocations.

*La collocation est « une combinaison plus, ou moins figée par l’usage, son degré de cohésion est plus, ou moins lâche, son degré de combinabilité est restreint et ses termes co-occurrents ont également une autonomie sémantique limitée vu qu’ils n’acquièrent un sens déterminé que par leur combinaison avec le terme noyau qui, lui, garde son autonomie. »* (Larivière, 1998, p. 176)

✚ Pour Sakhokia (2004), les verbes supports ont une polysémie complexe.

« *La polysémie est un mécanisme de langue qui fait qu’une unité lexicale peut recevoir différents sens dans des contextes diversifiés.* » (Sakhokia, 2004, p. 157)

Par exemple, le verbe *faire* a beaucoup de polysémies dans différents domaines. De plus, les verbes supports ont beaucoup d’hyponymies (ex. *faire de la natation*, *faire du vélo*, *faire de l’escalade*) ont en commun le même hypéronyme *faire du sport*. La notion d’hypéronymie sera présentée dans le chapitre 2, section 3.3.

### **Verbes supports vs. verbes « ordinaires »**

Nous aimerions évoquer la différence entre les verbes supports et les verbes appelés

*ordinaires*. Dans le cadre du lexique-grammaire, la distinction entre les verbes supports et les verbes ordinaires repose sur une autre distinction entre les noms prédicatifs et les noms concrets. Les verbes supports ne se combinent qu'avec des noms prédicatifs alors que les verbes ordinaires admettent également des noms concrets.

Voici un exemple de Gross (1989, p. 34) :

(14) « *N0 a donné un démenti* » (= *N1*) à *N2* [*donner* – *verbe support*].

(15) « *N0 a donné une pendule* » (= *N1*) à *N2* [*donner* – *verbe ordinaire*].

Dans l'exemple (14), le verbe *donner* est un verbe support, car il a un verbe spécifique *démentir* et dans l'exemple (15) est désigné comme verbe ordinaire.

Pour Gross (1989), un nom concret ne peut pas être prédicatif étant donné qu'il désigne un objet et qu'il n'est pas susceptible de recevoir une indication de temps et de personne. Avec un verbe support, *N0* est doublement sujet : le sujet sémantique de *N1* et le sujet syntaxique du verbe support. Un *N1* concret ne se combine pas avec un verbe support, car il ne peut avoir de sujet puisqu'il ne peut être qu'un argument, jamais un prédicat.

Nous prenons en compte la présence de verbes supports dans notre corpus de F.L.S. chez les adultes chinois, les étrangers non sinophones vs. chez les adultes français.

Il est possible de dire en français *donner un coup de marteau* pour l'action de /briser un verre avec un marteau/, mais on ne peut pas dénommer cette action en tant que *donner un coup de main*.

Nous reviendrons à la notion des *verbes ordinaires* et des *verbes supports* dans la partie empirique et de plus, nous préciserons quels verbes supports peuvent être employés avec des noms prédicatifs dans un contexte donné.

### ***Verbes supports métaphoriques***

De Pontonx (2004) a distingué une catégorie de *verbes supports métaphoriques* définis de la manière suivante : « *le verbe doit être peu polysémique et donc être approprié à un petit nombre de classes* » ; il s'agit des constructions « *dont le support pourrait être un autre verbe, non marqué métaphoriquement.* »

Par ailleurs, en termes de classes d'objets : « (...) *le verbe support métaphorique confère à la nouvelle classe un certain nombre de propriétés sémantico-syntaxiques propres à la classe d'origine.* » (Augustin, 2009, p. 24)

Les expressions à verbe support acceptent également des variantes synonymiques (comme par exemple les variantes de style dans *donner un coup* / *flanquer un coup*, Gross, 2004). Deux expressions sont possibles, car on peut substituer les verbes *donner* et *flanquer* dans le contexte donné. C'est possible si deux collocations sont acceptées dans l'usage social. Cependant Mejri (2005, p. 192) croyait que les verbes supports sont des cas intermédiaires entre les locutions verbales et les constructions libres (on est à la limite du figement dans l'exemple « *caresser l'espoir* »). Ici on ne peut pas remplacer le verbe *caresser* par un autre verbe.

### ***Résumé***

Les *verbes supports* jouent un rôle important dans l'organisation et la structuration du lexique, car ils sont en relation de *synonymie* et *polysémie* entre les autres verbes et ont

beaucoup d'*hyponymies*. En effet, les verbes supports sont fréquemment produits par les enfants en langue maternelle et pour cela, il est nécessaire de consacrer plus de temps pour analyser des verbes de ce type.

Dans le cas de verbes supports métaphoriques, les noms sont employés dans un nouveau contexte qui est non conventionnel. L'évaluation de verbes supports métaphoriques dépend du nom qui l'accompagne dans un contexte donné et surtout de l'usage accepté par la société. Comme nous portons un regard attentif à la production orale des verbes, il convient, donc, de mesurer également l'importance des *verbes supports* en F.L.S. Il est important de savoir à quel niveau de F.L.S., les étrangers produisent davantage de verbes supports. Les analyses de ces verbes seront détaillées dans la partie empirique.

### **3. Verbes de base dans une approche translinguistique - nécessité de l'approfondissement de la recherche sur les verbes en français**

Ici nous étudions les verbes qui occupent une place primordiale dans la langue. Les verbes de base font partie des verbes les plus fréquents ; ils ont une sémantique très large et une polysémie complexe. Ainsi, les verbes *être*, *avoir*, *devoir*, sont des verbes de base. Parmi les verbes de base, on distingue les verbes d'état (*être*, *avoir*) et les verbes nucléaires (Viberg, 2002) qui se définissent d'un point de vue sémantique et non seulement sur la base de leur fréquence. Prenons des exemples de verbes nucléaires : de possession : *donner*, *prendre* (*give*, *take* en anglais) ; de communication verbale : *dire* (*say*) ; de perception : *voir* (*see*) ; de cognition : *savoir* (*know*) ; de désir : *vouloir* (*want*), de production : et *faire* (*do*, *make* en anglais). Ce qui varie, c'est la polysémie de verbes nucléaires et leur extension dans chaque langue. Ces verbes comportent, dans leur champ respectif, le moins de traits sémantiques tandis qu'ils ont des sens comparables dans d'autres langues. Les verbes les plus généraux existent dans toutes les langues mais, ils manifestent des patterns complexes de polysémie variée d'une langue à l'autre.

*"This may sound paradoxical, but the utility of nuclear verbs is based on complex patterns of polysemy which are more variable across languages than the basic meanings, even if strong universal tendencies can also be found for some of the meaning extensions of the nuclear verbs."* (Viberg, 2002, p. 55)

#### ***Verbes nucléaires – verbes génériques***

Les verbes nucléaires sont également des verbes génériques comme *faire* (verbe nucléaire de production qui a le sens le plus générique de tous les verbes du domaine de production), *aller et venir* - verbes nucléaires de mouvement).

*"The productive verb roots are termed generic or event classifying verbs because all phrasal predicates can be grouped into a limited number of semantic classes according to the generic verb they contain. As a generic verb is obligatory in every clause, these verbs exhaustively carve up the semantic space covered by verbal predicates."* (Pawley, 2006, p. 8)

#### ***Résumé***

Les verbes de base sont très fréquents dans l'acquisition de la langue maternelle. Les verbes nucléaires qui font partie des verbes de bases reposent sur la polysémie qui peut plus, ou moins varier selon les différentes langues.

Est-ce que les verbes de base sont fréquents dans l'acquisition de la langue seconde ? Nous

répondrons à cette question dans la partie concernant la langue seconde (voir la deuxième partie : la partie sur la psycholinguistique).

### 3.1. Verbes de base dans plusieurs langues européennes

Viberg (2002) a analysé plusieurs langues européennes afin de sélectionner les verbes les plus fréquents. Les participants de son étude parlaient l'une des langues maternelles suivantes : l'anglais, l'allemand, le suédois, le français, l'espagnol, l'italien, le roumain, le russe, le polonais, le finnois, le hongrois. Les verbes nucléaires existent dans toutes les langues (par exemple : *faire, dire, savoir*) et semblent être universels. Les verbes nucléaires sont le meilleur représentant d'un champ sémantique donné.

**Tableau 1.** Verbes nucléaires et verbes de base dans des langues européennes – exemples de verbes en anglais (Viberg, 2002, p. 54) <sup>6</sup>

<b>a) Verbes nucléaires universels</b>						
<i>Déplacement</i>	<i>Possession</i>	<i>Production</i>	<i>Comm. verbale</i>	<i>Perception</i>	<i>Cognition</i>	<i>Désir</i>
go (10 <sup>e</sup> position) come (8 <sup>e</sup> )	give (11 <sup>e</sup> ) take (11 <sup>e</sup> )	make (10 <sup>e</sup> )	say (11 <sup>e</sup> )	see (11 <sup>e</sup> )	know (9 <sup>e</sup> )	want (8 <sup>e</sup> )
<b>b) Verbes de base spécifiques au domaine</b>			<b>c) Verbe spécifique au sous-domaine</b>			
<i>Dynamique générique</i>		<i>Modales</i>	<i>De possession</i>			
be (1 <sup>e</sup> )		can (11 <sup>e</sup> ) must (9 <sup>e</sup> )	have (8 <sup>e</sup> )			

Dans le tableau ci-dessus, Viberg (2002) décrit d'une part, des verbes nucléaires universels dans toutes les langues du monde. En effet, chaque langue possède des verbes nucléaires : de mouvement, de possession, de production, de communication verbale, de perception, de cognition, de désir. Il décrit, d'autre part, des verbes de base spécifiques au domaine donné (verbe dynamique générique, verbe modal) et des verbes spécifiques au sous-domaine (verbe de possession).

#### *Résumé*

Les verbes de base sont importants dans toutes les langues à cause de leur fréquence. Il semble que les verbes nucléaires sont les mêmes dans toutes les langues analysées, mais il ne faut pas oublier des différences entre les langues dans la catégorisation des actions.

## 4. Verbes génériques vs. verbes spécifiques dans différentes langues maternelles

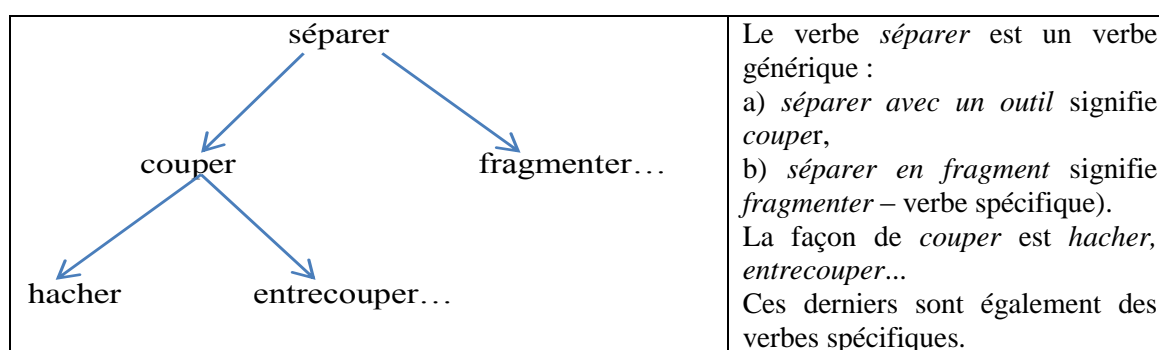
*« On dit que le verbe est générique quand il sert à dénommer une classe naturelle d'objets dont chacun, pris séparément reçoit une dénomination particulière. Ainsi, le mot*

<sup>6</sup> D'autres langues de l'étude de Viberg : l'allemand, le suédois, le français, l'espagnol, l'italien, le roumain, le russe, le polonais, le finnois, le hongrois.

*poisson est générique d'une classe dont les membres sont le maquereau, la sole, la truite, etc.*  
 » (Dictionnaire de Linguistique, 2001, p. 217)

Dans cet exemple, les noms de types de poissons sont spécifiques. La relation d'inclusion peut lier un mot générique et un mot spécifique (le mot *animal* englobe *chien, cheval...*). Il faut explorer des ensembles de mots ordonnés d'après un générique commun en dégageant les différences entre les spécifiques (un *sofa* et un *fauteuil* sont deux sièges, mais le premier peut recevoir plusieurs personnes tandis que le second est fait pour une personne). En l'absence d'un mot générique qui désigne un ensemble des spécifiques, comprendre, ou utiliser selon le cas, une périphrase équivalente. En effet, pour assurer la continuité entre les phrases, il faut recourir à des mots, ou à des périphrases à valeur générique, ou spécifique (*Un tremblement de terre a eu lieu hier à San Francisco. Le cataclysme a fait mille morts.*)<sup>7</sup>

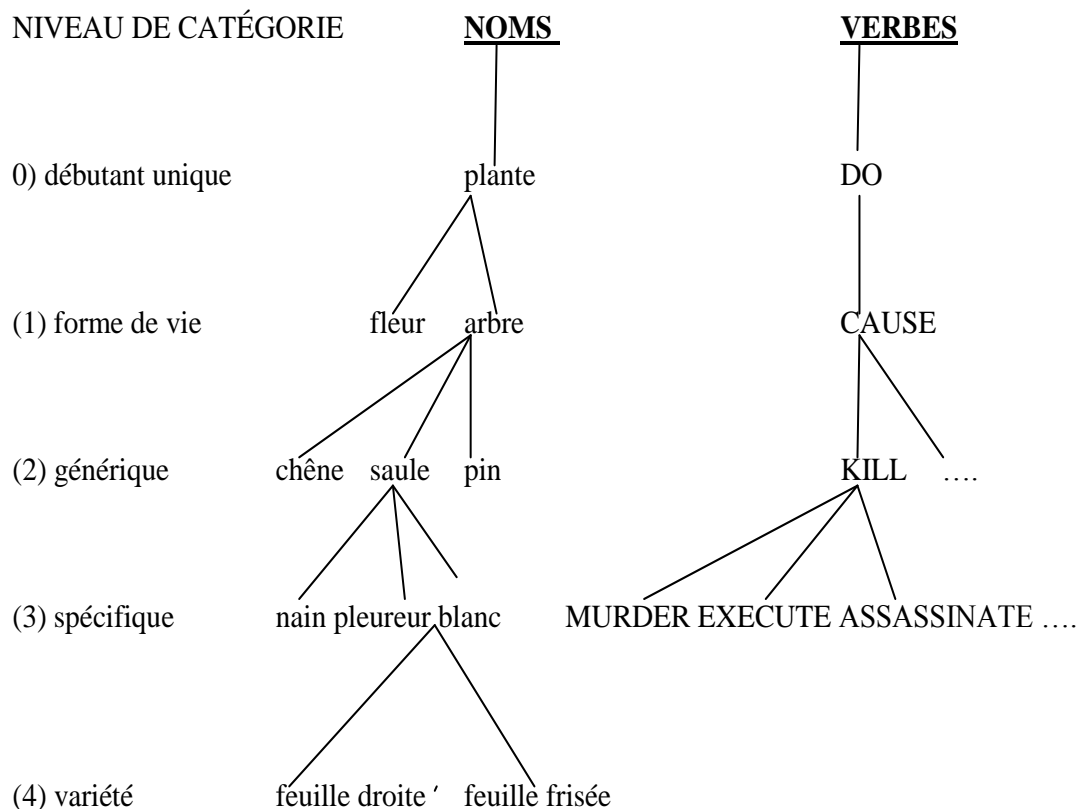
Nous illustrons la relation de verbe générique *séparer*, qui inclut plusieurs verbes.



**Figure 1.** Extrait de représentation arborescente des verbes selon Chibout et Vilnat (1999)

Villard (1993) a repris une étude de Pulman (1983) sur la catégorisation des verbes par approche prototypique telle qu'elle était présentée dans les travaux de Rosch et ses collaborateurs (Rosch et Mervis, 1975). Pulman a établi une structure hiérarchique des verbes d'évènement et d'actions sur le modèle des noms et a démontré un effet prototypique, c'est-à-dire que le prototype fonctionne plutôt au niveau générique, appliqué à ces verbes : *look* (traduit par *regarder*), *kill* (*tuer*), *speak* (*parler*), *walk* (*marcher*), *deceive* (*tromper*), *hold* (*tenir*), *burn* (*brûler*), *rub* (*frotter*). De plus, il a démontré que par exemple le verbe *murder* (*faire un meurtre*) est le prototype du verbe *kill* (*tuer*). De même : *assassinate* (*assassiner*), *execute* (*exécuter*), *massacre* (*massacrer*), *sacrifice* (*sacrifier*), *commit suicide* (*commettre une suicide*). Le verbe *murder* (*faire un meurtre*) étant le verbe le plus générique.

<sup>7</sup> <http://www.protic.net/profs/menardl/francais/pofranca.htm>



**Figure 2.** Structure hiérarchique des noms vs. des verbes de Pulman (1983)

Dans la figure ci-dessus, les noms et les verbes sont classés par catégories du plus générique au plus spécifique (variété).

Les sujets auraient fait une analyse du groupe de verbes formant une catégorie, par exemple le verbe *kill* (*tuer*). Ainsi, le verbe *murder* (*faire un meurtre*) est le verbe le plus générique de cette catégorie, et également le plus synonymique par rapport au sens du verbe *kill* (*tuer*), alors que l'énoncé *commit suicide* (*commettre un suicide*) est le plus spécifique et le moins synonymique. En revanche, si les sujets ont évoqué le niveau événementiel, alors on peut supposer qu'il s'agit de scènes plus concrètes dans lesquelles on fait appel à des événements conceptualisés, par exemple *murder* peut suggérer un homme tuant un autre homme avec un outil.

Les verbes spécifiques sont plus complexes et très difficiles à acquérir parce qu'ils encodent plusieurs informations (par exemple : manière, effet). En effet, il faut connaître le contexte situationnel afin de les acquérir. Si les enfants entendent des mots spécifiques dans une situation donnée, ils peuvent les acquérir. Les verbes spécifiques renvoient à des actions plus précises, par exemple le verbe *voler* est un verbe spécifique qui décrit la façon de se déplacer en haut (ex. en avion) tandis que le verbe *aller* sans nom ne comporte aucune information sur la façon de se déplacer. Pour Schaefer (1979), les verbes les plus génériques sont définis par moins de traits que les verbes spécifiques et les enfants ont besoin de beaucoup plus de temps pour comprendre leurs conditions d'emploi.

## Résumé

Il semble que les enfants doivent avoir un input pour acquérir correctement des verbes spécifiques. En revanche, les verbes génériques encodent moins d'informations comme le verbe *aller* (sans nom) par rapport au verbe *voler* qui contient le mot *vol*. Dans la partie empirique, nous analyserons des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports que nous avons évoqués dans ce chapitre.

## 5. Collocations

« *La collocation est une combinaison plus, ou moins figée par l'usage, son degré de cohésion est plus, ou moins lâche, son degré de combinabilité est restreint et ses termes co-occurents ont également une autonomie sémantique limitée vu qu'ils n'acquièrent un sens déterminé que par leur combinaison avec le terme noyau qui, lui, garde son autonomie.* » (Larivière, 1998, p. 176)

L'analyse des verbes non conventionnels accompagnés d'un nom amène également à évoquer les collocations. La collocation est un vrai challenge pour les étrangers qui apprennent une langue seconde, par exemple en français, on dit *pneu lisse* (littéralement, « smooth tyre » en anglais) alors qu'en anglais, il est correct de dire *bald tyre* (littéralement, « pneu chauve » en français). Les collocations sont des expressions figées variées d'une langue à l'autre.

“*Individual collocations are determined by the lexical system of a language and can result from historical changes, e.g. in Polish *prać rzeczy* but *myć ręce*. The difference is caused by the fact that *prać* used to mean *bić*, e.g. /offensive/ *sprać kogoś, prać po mordzie*.” (Martyńska, 2004, p. 5)*

\**prać rzeczy* (laver les vêtements), *myć ręce* (laver les mains)  
Le verbe *prać* (laver) peut signifier *bić* (battre). C'est un exemple du style offensif : *sprać kogoś, prać po mordzie* (faire un claque à quelqu'un).

Les collocations de la langue maternelle posent un problème important pour les apprenants d'une langue étrangère comme elles peuvent influencer la production en L2. Différentes collocations sont permises dans les différentes langues, même s'il s'agit du même mot à l'origine comme montre l'exemple des verbes *peler* (en français) et *peel* (en anglais).

Tableau 2. Exemples de collocations en français et en anglais

Français	Anglais
Peler un fruit	Peel a fruit
La peau pèle	The skin is peeling
Le mur s'écaille	The wall is peeling

En français, il est possible de dire *peler un fruit, la peau pèle*, mais on ne devrait pas dire *le mur pèle*, ce qui est correct en anglais (*the wall is peeling*). Dans l'exemple ci-dessus, le verbe anglais *peel* est employé dans les trois contextes, mais le verbe *peler* uniquement dans les deux de ces contextes. Imaginons un apprenant chinois qui connaît le verbe *peler* et l'utilise dans différents contextes : *peler un mur, une bûche de bois*. Ici le problème pour l'apprenant étranger est évidemment de savoir quelles collocations sont permises dans les

différentes langues étrangères (le français et l'anglais, par exemple).

*“Collocation mismatches are frequent in the language production of second-language learners never encounter a word or combination of words with sufficient frequency to demarcate its range or narrow the item down to its more fixed partnerships. Particular difficulties result from collocations which are relatively opaque semantically (e.g. a heavy drinker) or which are restricted to particular fields of discourse (e.g. ‘alight pastry’; ‘slick gear-change’...” (Carter, 1998, p. 73-74).*

Voici certaines caractéristiques des collocations :

- Les collocations sont des expressions linguistiques bipartites. Dans l'exemple

(16) *essuyer un échec*,

le mot de base *échec* conserve son sens premier, alors que l'autre élément, appelé *collocatif* (le verbe *essuyer*), bien que souvent transparent, est plus difficilement prédictible.

- Sur le plan sémantique, on peut caractériser les collocations par le degré de figement des collocatifs (Tutin et Grossmann, 2002). On distingue trois types de collocations : *collocations opaques, collocations transparentes et collocations régulières*.

Dans le cas des collocations opaques telles que *peur bleue*, l'interprétation du collocatif n'est ni transparente ni prédictible. En revanche, dans le cas de collocations transparentes le collocatif est interprétable, mais non prédictible comme montre l'exemple suivant :

(17) *beau comme un astre*,

où on effectue une comparaison de quelqu'un, ou de quelque chose avec un astre. En effet, il faut comprendre le contexte donné afin d'obtenir une précision.

Dans le cas des collocations régulières (*essuyer un échec*), l'association est interprétable et d'une certaine façon prédictible à l'aide de restrictions de sélections sémantiques fines difficiles à mettre parfois en évidence. Ainsi, pour exprimer l'intensité, le choix de l'adjectif, de l'adverbe, ou de la locution adverbiale dépend du verbe, ou du substantif qui y est associé par exemple :

(18) *un sportif endurci*.

Les collocations régulières incluent un verbe à valeur métaphorique, qui n'a pas d'identité sémantique autonome et dont le sens ne se précise que par l'actant avec lequel il se combine comme dans les exemples qui suivent (attestés dans le *Nouveau Petit Robert* (1995) comme ayant un sens figuré, ou abstrait).

Voici des exemples en français :

(19) *Casser les prix* signifie au sens abstrait *provoquer une brusque chute des prix sur le marché*.

(20) *Clore un marché*, au sens figuré ça veut dire *achever, arrêter, finir, terminer*.



En anglais, on exprime la même idée avec : *cutting prices* (littéralement, *couper les prix*) et en polonais avec *obniżyć cenę* (traduit par *baisser les prix*).

Deux auteurs ont établi des critères pour déterminer si un syntagme, formé d'un verbe et d'un nom objet, constitue, ou non une collocation en anglais. Le premier, Howarth (1993, p. 4) a distingué trois types de collocations :

- *restricted collocations* sont des combinaisons semi-figées dont la structure syntagmatique se compose d'un verbe et d'un complément d'objet direct.
- *delexical collocations* qui se composent de verbes à *sémantisme vide* (ex. *have, make, do, get*) les collocations avec un *figurative verb* (ex. *adopt a policy*) ;
- *collocations techniques, ou spécialisées* (ex. *snuff out a candle*).

### Résumé

Les collocations sont des combinaisons figées par l'usage et varient selon les langues. Les adultes de F.L.S. traduisent parfois les collocations de leur langue maternelle en faisant parfois des erreurs.

## 6. Stratégies pour compenser le manque de verbes

Il est important d'analyser quel type de verbes est produit en cas de manque de mots. Si les participants ne connaissent pas le verbe conventionnel, ils peuvent produire à sa place, par exemple un geste qui imite l'action, un déictique, un commentaire, une onomatopée, ou un déverbal.

- Pour Colletta (2004), en analysant la production chez les enfants, âgés de 3 à 11 ans, il a remarqué des gestes qui métaphorisent des actions chez les enfants les plus âgés. Les enfants font souvent des gestes manuels cycliques lorsqu'ils dessinent avec leurs mains un, ou plusieurs cercles. Ces gestes sont accompagnés de verbes comme *faire, fabriquer, devenir*. Les enfants produisent également un déictique *ça* seul, ou avec un verbe. Par exemple :

(21) « Il fait ça. »

- Le **déictique** *ça* désigne l'objet, ou l'action et il est une stratégie de communication en cas de manque de mots. Les enfants produisent très souvent ce déictique avec un pointage du doigt, ou avec des gestes qui imitent l'action. Ils fournissent le déictique *ça* après des verbes génériques (*faire, être, avoir...*).

« On appelle déictique tout élément linguistique qui, dans un énoncé, fait référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit ; au moment de l'énoncé (temps et aspect du verbe) ; au sujet parlant (modalisation) et aux participants de la communication. Ainsi, les démonstratifs, les adverbes de lieu et du temps, les pronoms personnels, les articles (« ce qui est proche » opposé à « ce qui est lointain », par exemple) sont des déictiques. » (Dictionnaire de linguistique 2001, p. 132)

Certains participants fournissent également des **onomatopées** à la place du verbe.

« On appelle onomatopée une unité lexicale créée par imitation d'un bruit naturel : tic-tac,

*visant à reproduire le son du réveil, cocorico, imitant le chant du coq, sont des onomatopées. » (Dictionnaire de linguistique, 2001, p. 334)*

- On entend souvent les **commentaires** produits par les enfants qui portent sur le nom de l'objet, ou de l'action rapportée, le référent. Les participants pourraient dire par exemple :

(22) *Je ne sais pas.*

(23) *Je ne peux pas.*

- On observe l'utilisation du **déverbal** à la place du verbe chez les enfants.

*« On appelle déverbaux les noms formés à partir de radicaux verbaux. Ainsi, les noms appontement (de apponter), marche (de marcher), etc. sont des déverbaux. » (Dictionnaire de Linguistique, 2001, p. 141)*

### Résumé

Les stratégies employées par les participants telles que les gestes, les commentaires, le déictique *ça* seront détaillées dans la partie empirique.

## 7. Reformulation de verbes produits

La deuxième des deux tâches du protocole expérimental que nous utilisons<sup>8</sup> est la tâche de reformulation d'actions.

La reformulation est définie comme suit : *« tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation. » (Martinot, 1994)*

La reformulation permet de décrire le mode de production des enfants et des adultes, et de rendre compte du mode d'acquisition de la langue maternelle.

*« Les reformulations correspondent à la constitution, par les locuteurs, de classes d'équivalence qui répondent au double système grammatical des langues, le report et la paraphrase (Harris, 1969) : les unités phrastiques sont en relation de restructuration, de définition les unes par les autres (le report), ou bien en relation transformationnelle (la paraphrase) ; un troisième type de classes d'équivalence rassemble les paraphrases sémantiques de chaque phrase de départ. D'autre part, les locuteurs produisent un type de reformulation d'actions qui n'a, à notre connaissance, jamais été observé sous cet angle : il s'agit de classes d'énoncés qui partagent un invariant formel sans être sémantiquement équivalents. » (Martinot, 2003, p. 148)*

Nous précisons que l'objectif de ce doctorat porte sur les dénominations d'actions. Néanmoins, les analyses portant sur des reformulations d'actions ainsi que les stratégies employées par les apprenants de F.L.S. sont rapportées dans les annexes 1, 2, 6 - 9.

---

<sup>8</sup> (Duvignau et Gaume, 2004)

## 8. Bilan

Nous avons présenté les principaux travaux menés sur le lexique en linguistique sur différentes langues maternelles dans une approche translinguistique. Les verbes de base reposent sur la polysémie qui varie selon les langues. Les verbes nucléaires sont très fréquents aussi bien dans le système de la langue que dans la production orale dans différentes langues maternelles et sont comparables dans les langues analysées. Chaque langue a ses propres règles concernant le code de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports. Enfin, nous avons souligné l'importance de prendre en compte également les collocations qui varient d'une langue à l'autre, par exemple en français, il est possible de dire *casser un verre*, mais on ne peut pas dire *casser une tomate*. Les enfants en découvrant leur langue maternelle comme les adultes en langue seconde, doivent apprendre quels figements sont possibles dans l'usage social de la langue donnée.

Dans notre travail empirique, nous prenons en compte surtout l'analyse des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports chez les adultes de F.L.S. vs. les adultes de F.L.M. Les critères d'analyse de ces verbes accompagnés de plusieurs exemples seront détaillés dans la quatrième partie. Ainsi, nous présenterons les analyses de différentes stratégies communicatives en cas de manque de mots comme les gestes, le déictique *ça*, les onomatopées.

## Chapitre 2

### Principaux travaux sur l'organisation des relations entre les verbes en linguistique (synonymie, paronymie, métaphore, hypéronymie, hyponymie, co-hyponymie, proximité sémantique)

Comme nous nous intéressons à la catégorisation des verbes, nous nous focalisons sur l'organisation des relations entre les verbes en linguistique. Ainsi, il est important de s'intéresser à la *synonymie*, à la *paronymie*, à la *métaphore*, à l'*hypéronymie*, à l'*hyponymie* et à la *co-hyponymie* avant de présenter les travaux menés sur l'approximation sémantique qui est au cœur de ce travail (voir le chapitre 5, sections 2 - 7). L'*approximation sémantique* inter-domaines est fondée sur une relation de co-hyponymie inter-domaines par *proximité sémantique*.

#### 1. Synonymie

Il est important d'analyser les relations entre les mots et c'est la synonymie qui indique une identité de sens entre des unités lexicales.

« *La synonymie peut avoir deux acceptions<sup>9</sup> différentes : , ou bien deux termes sont dits synonymes quand ils ont la possibilité de se substituer l'un à l'autre dans un seul énoncé isolé (pour un mot donné, la liste des synonymes est alors importante) ; , ou bien deux termes sont dits synonymes (synonymie absolue) quand ils sont interchangeables dans tous les contextes, et alors il n'y a pas pratiquement plus de véritable synonymie (par exemple en français, en zoologie, la nomenclature scientifique et la nomenclature populaire offrent de nombreux exemples de synonymie absolue).* » (Dictionnaire de linguistique, 2001, p. 465)

Les synonymes ont un même signifié et des signifiants différents et se distinguent des homonymes qui ont le même signifiant, mais différents signifiés. Dans un même contexte, les synonymes sont substituables.

Dans le cas de *synonymie totale, ou absolue*, le contexte n'intervient pas dans l'évaluation de la phrase. La situation est différente dans le cas de *synonymie partielle (contextuelle)*. Dans le cas où les synonymes concernent des unités polysémiques, la synonymie ne porte que sur une acception. Grâce au contexte on peut savoir quelle acception est à prendre en considération. La synonymie totale est très rare et concerne surtout les nomenclatures scientifiques comme les doublets médicaux avec emprunts au latin et au grec.

Voici un exemple de mots signifiant la même chose même si ces mots ont différentes origines.

(24) « *alcootest = éthylomètre* »<sup>10</sup>

Les collocations (abordées dans le chapitre 1, sections 2 et 5) sont un obstacle à la

---

<sup>9</sup> « On dit d'un mot qu'il a plusieurs **acceptions** quand il a plusieurs sens différents selon les contextes ; ainsi, le mot *carte* a plusieurs acceptions dans la carte à jouer, carte géographique, etc. Un mot qui a plusieurs acceptions est polysémique ; celui qui n'en a qu'une monosémique » (Dictionnaire de linguistique, 2001, p. 4).

<sup>10</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89thylotest>

synonymie totale parce qu'elles privilégient une stricte relation entre les mots. On ne peut pas remplacer les associations stéréotypées par des synonymes.

Dans l'exemple « caresser un espoir », le verbe *caresser* ne peut pas être remplacé par un autre verbe comme *toucher*.

Des recherches menées en linguistique mettent en valeur la relation entre les synonymies et la polysémie. Pour Sakhokia (2004), il est intéressant d'analyser simultanément la synonymie et la polysémie, car le mécanisme du fonctionnement polysémique des unités de langue aide à expliquer des problèmes liés au phénomène de synonymie. Le rapport entre ces deux phénomènes n'est pas symétrique. On utilise des synonymes pour préciser la valeur de l'unité polysémique dans un contexte concret.

### Résumé

Comme la synonymie totale est rare, il est important d'évoquer la parasynonymie. Le traitement de la synonymie à part n'est pas suffisant, dans la mesure où il faut prendre en compte la relation avec la polysémie afin de rendre une analyse plus complète.

## 2. Parasynonymie

« Les parasynonymes sont « des termes qui peuvent être considérés comme de même sens mais dont les distributions ne sont pas exactement équivalentes. Parasynonyme se distinguerait ainsi de synonyme, appliqué à des termes ayant même sens et même distribution (usage), c'est-à-dire commutables dans n'importe quels contextes et en toutes situations. Comme on ne trouve pas de synonymes parfaits, mieux vaudrait ne parler que de parasynonymes. » (Dictionnaire de didactique des langues, 1976, p. 399)

Dans le cas de parasynonymie, les mots sont presque synonymes dans la mesure où leur distribution et emploi sont quasi-identiques.

Voici un exemple de Dubois (*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, 1994, p. 344) :

(25) « le bois et la forêt sont des parasynonymes l'un de l'autre, la différence étant celle de grandeur. »

Nous observons l'inclusion du mot *bois* dans le mot *forêt*. Le *bois* est une partie de l'arbre et le dernier fait donc partie de l'ensemble des arbres (*forêt*).

Les synonymes peuvent varier en fonction de différents sens des mots polysémiques dans les exemples suivants :

(26) *Remplir une fonction.*

(27) *Remplir un formulaire.*

Dans l'exemple (26), le verbe *remplir* a le sens d'*occuper une fonction*, alors que dans l'exemple (27), le verbe *remplir* signifie *compléter un formulaire*.

Les synonymes partiels peuvent varier pour de nombreuses raisons :

- variation diachronique : *destrier* / *cheval*,
- géographie (variation diatopique) : le mot *bar* vient du mot néerlandais : *baers*),
- registre de langue (variation diastratique) : familier / standard : *futal* / *pantalon*, littéraire / standard : *croisée* / *fenêtre* ; argot / familier / standard : *keuf* / *flic* / *policier*,
- langue de spécialité/ la langue courante : *préposé* / *facteur*, *ictère* / *jaunisse*,
- intensité, ou degré : *murmurer* / *parler* / *crier* / *hurler*,
- connotation (nuance affective) : *neutre*, *laudative*, *dépréciative* : *mince* / *svelte* / *maigre*,
- euphémisme : *demandeur d'emploi* / *chômeur* ; *technicien de surface* / *balayeur*.<sup>11</sup>

### Résumé

Nous suggérons que dans le cas de parasynonymie, les mots ont beaucoup de traits en commun et que la synonymie partielle est plutôt intra-domaine. La distribution de parasynonymes se fait au sein du même domaine qu'entre les domaines.

## 3. Métaphore

Des mots non conventionnels qui nous occupent sont souvent considérés souvent comme des *métaphores*. De nombreuses recherches menées sur la *métaphore* prennent plutôt en compte les noms. Les chercheurs définissent la métaphore différemment :

- Pour Ricœur (1972, p. 98), la *métaphore* est un changement contextuel de signification.
- Pour Winner (1979, p. 471), on produit une *métaphore* lorsqu'on utilise un mot, ou une phrase dans un domaine non habituel.
- « *Les dénominations non conventionnelles sont de simples erreurs déguisées en métaphore.* » (Gardner et Winner, 1979)
- Pour Bredart et Rondal (1982, dernière édition 2003) :

*« une partie importante du développement lexical consiste pour des enfants à appliquer des étiquettes verbales connus à des objets, situations et événements nouveaux, ou à des caractéristiques nouvelles de ces objets, situations et événements. Dans certains cas, ces généralisations sont correctes, c'est-à-dire qu'elles correspondent aux usages conventionnels dans la langue. On dit que des enfants ont appris quelque chose sur le plan du langage. Dans d'autres cas, les généralisations faites ne correspondent pas aux usages conventionnels. »*

Pour Bredart et Rondal (1982), les enfants produisent des erreurs de surextension qui ne correspondent pas aux usages conventionnels. Nous suggérons que les surextensions ne sont pas des productions erronées dans la mesure où les enfants qui les produisent peuvent communiquer. Le classement des mots ne dépend pas du mot lui-même, mais des intentions

---

<sup>11</sup> [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dGmv8eqw61QJ:www.unibg.it/dati/corsi/3039/19125-Les%2520relations%2520s%25E9mantiques.pdf+www.unibg.it/dati/corsi/3039/19125-Les%2520relations%2520s%25E9mantiques.pdf&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESg9uEDbLOy2OKgK58iVsMs6lIA4Ag6hGDEciOT-T1ozx0ZpdTModfv71tiTCbCmCQNb97OXrRLOUsG9tDZcQcFZgECDRpDVu7pll70PkLW\\_9PfmMwFPcP44Sdwd\\_VWr2NBpmPX&sig=AHIEtbTcHMPVCW2qv\\_K7k6MBBY3-7PPeKg](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dGmv8eqw61QJ:www.unibg.it/dati/corsi/3039/19125-Les%2520relations%2520s%25E9mantiques.pdf+www.unibg.it/dati/corsi/3039/19125-Les%2520relations%2520s%25E9mantiques.pdf&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESg9uEDbLOy2OKgK58iVsMs6lIA4Ag6hGDEciOT-T1ozx0ZpdTModfv71tiTCbCmCQNb97OXrRLOUsG9tDZcQcFZgECDRpDVu7pll70PkLW_9PfmMwFPcP44Sdwd_VWr2NBpmPX&sig=AHIEtbTcHMPVCW2qv_K7k6MBBY3-7PPeKg)

du locuteur quand il utilise ce mot. Si l'interlocuteur arrive à « déchiffrer » l'intention de l'enfant, la communication réussira.

Lorsqu'on parle de domaines, on fait directement référence à des concepts présents et organisés dans l'esprit. La métaphore est directement liée à des opérations logico-cognitives structurant la pensée. La métaphore met en parallèle plusieurs domaines catégoriels qui renvoient à des concepts tels que : *humain, animal, végétal...*

« *Ce qui fonde la métaphore, c'est le lien unissant N1 (topique) et N2 (véhicule) et qui, dans la plupart des cas, repose sur la ressemblance, ou l'analogie. Le travail du locuteur, ou de l'auditeur consiste alors à extraire quelques traits de N2 pour les attribuer à N1. En revanche, dans les énoncés pseudo-métaphoriques, c'est une substitution globale qui s'opère, non pas entre les noms eux-mêmes (N1 et N2), mais entre les référents - objets qui y correspondent : l'assiette devient, provisoirement, un chapeau.* » (Fourment-Aptekman, 1996, p. 444)

Si un adulte français dit « déshabiller une orange » pour l'action de /peler une orange », il cherche à créer un effet poétique même s'il connaît le verbe *peler*, mais préfère utiliser le verbe *déshabiller*. Ici le verbe non conventionnel *déshabiller* est en relation avec un verbe conventionnel *peler*. Ainsi, un verbe non conventionnel et un verbe conventionnel partagent le même concept- ici [enlever], mais ces deux verbes renvoient à deux domaines différents : [DOMAINE CULINAIRE] et [DOMAINE VESTIMENTAIRE].

### Résumé

Il apparaît que dans le cas de *métaphore*, on produit un verbe non conventionnel en connaissant le verbe conventionnel et qu'on le fait de façon consciente. En revanche, un apprenant d'une langue peut fournir des énoncés non conventionnels à cause du manque de mots en ayant recours à une stratégie pour pouvoir communiquer avec peu de mots (voir la troisième partie). La métaphore intentionnelle n'est donc pas produite pour compenser le manque de mots en tant que stratégie, mais dans un but poétique.

### 3.1. Pour une approche de la métaphore via l'analogie et la catégorisation

Il est intéressant de prendre en compte les énoncés non conventionnels à travers l'analogie et la catégorisation des verbes, ce qui va faciliter l'analyse des verbes dans notre travail empirique (voir la quatrième partie). En écho aux travaux de Molino (1979), nous considérons la *métaphore* comme une des stratégies linguistiques par lesquelles peut se manifester l'analogie.

« *La métaphore apparaît immédiatement comme une des stratégies linguistiques par lesquelles peut se manifester l'analogie. Soulignons bien qu'elle n'est que l'une des stratégies possibles et que l'analogie se présentera aussi bien sous forme de comparaison, ou sous la forme d'un énoncé sans caractère spécifique (par exemple : il y a quelque chose de commun, il y a des propriétés communes à la société et à l'organisme, ce qu'on peut aussi énoncer sous la forme : la société est un organisme).* » (Molino, 1979, p. 91)

Pour Billow (1981), la *métaphore* est produite lorsque le participant utilise un mot, ou une phrase dans un sens non littéral.

Si un jeune anglophone dit :

(28) *a ball (un ballon)* pour désigner /a bomb/ (*une bombe*),

il prend en compte la relation de similarité abstraite entre les mots, ou la forme du référent.

Pour mieux comprendre cette notion prenons un autre exemple :

(29) « *The moon is a ball* » (la lune est un ballon).

où le mot *ball* est transféré dans un ([DOMAINE ASTROLOGIQUE]).

Pour Clement et Gentner (1991, p. 89), les enfants produisent une analogie pour comprendre un nouveau domaine, pour évoquer des similitudes importantes entre ces domaines, ou pour produire de nouvelles propriétés d'une entité par référence à une autre. Chez Loffler-Laurian (1994, p. 72), la métaphore opère par analogie et substitue un référent à un autre en établissant un lien sémantique entre les deux. En écho aux travaux de Sander (2000), nous sommes amenés à confronter les notions de catégorisation et de métaphore qui traitent la nouveauté.

### *Résumé*

Comme nous venons de voir, il faut prendre en compte l'analogie et la catégorisation afin d'analyser des énoncés non conventionnels. Le classement des énoncés comme *métaphore*, ou *approximation sémantique* dépend du locuteur (utilisation poétique vs. palliative).

## **3.2. Métaphore et paraphrase**

Afin de savoir si l'énoncé produit par un locuteur est métaphorique, on peut demander au participant de le paraphraser, car c'est la paraphrase qui nous informe sur ses intentions. C'est Fuchs (1982, p. 71), qui a invité à articuler la *paraphrase* et la *métaphore*. L'activité de paraphrasage « *consiste à identifier les sémantismes respectifs des deux séquences comparées (...) et (...) cette identification constitue un jugement sur les séquences, effectué par le sujet parlant en situation.* » (Fuchs, *La paraphrase*, PUF, 1982, p. 89)

La définition de la paraphrase de C. Fuchs a l'avantage de présenter la paraphrase comme une activité exercée par un locuteur et un interlocuteur. Fuchs parlait de "*variabilité des réactions des locuteurs en matière de paraphrase.*» Cette variabilité "*traduit, en effet, le caractère mouvant et subjectif des frontières que chacun établit entre le même et l'autre, en fonction du contexte et de la situation ; les séquences qui sont perçues, ou produites comme ayant le même sens par certains sujets seront perçues, ou produites comme ayant un sens différent par d'autres sujets.*" (Fuchs, 1982, p. 50)

Selon Fuchs, la paraphrase n'est pas quelque chose d'inscrit purement et simplement dans le système de la langue. La paraphrase est un "*jugement de nature métalinguistique (de sujets énonciateurs).*» Duvignau (2002) a également évoqué le test de « paraphrase métaphorique » dont la consigne est la suivante :



« Face à une métaphore où le terme métaphorique est souligné, il faut remplacer le terme métaphorique par autre chose de manière à obtenir une nouvelle phrase :  
- qui conserve, le plus possible, l'essentiel de ce que veut dire la métaphore,  
- qui pourra facilement être jugée sensée et métaphorique par le plus grand nombre possible de personnes. » (Duvignau, 2002, p. 103)

Comme exemple, Duvignau a évoqué les paraphrases éventuelles du verbe *raccommoder*. Il en ressort les substitutions suivantes :

(30) : « - soigner  
- panser  
- recoller  
- ressouder  
- rapiécer  
- repriser  
- recrépir  
- replâtrer  
- recarrosser  
- caréner  
- radouber  
- ressemeler  
- ... » (Duvignau, 2002, p. 103)

Duvignau (2002) a évoqué le test de « paraphrasage démétaphorisant » afin de vérifier si un locuteur aurait pu paraphraser un énoncé métaphorique et fournir un terme conventionnel. Le but de ce test est de connaître les intentions du locuteur qui produit une métaphore et de désambiguïser le verbe produit dans un contexte donné.

Voici un exemple de Duvignau (2002, p. 102) :

(31) – « Il faut raccommoder les principes  
- réviser  
- améliorer  
- réparer  
- corriger  
- revoir, etc. »

Ici le verbe *raccommoder* peut être substitués par différents verbes, cependant les verbes ci-dessus sont tous proches en termes de sens, qu'ils « relèvent tous (*mis à part l'hypéronyme réparer*) du même domaine. De plus, il paraît que le verbe *raccommoder* est synonyme inter-domaines du verbe *réparer*.

Pour Duvignau (2002), les métaphores verbales ont un caractère restreint – il n'y a pas de polysémie lors de tests de paraphrase – alors que les métaphores nominales ont un caractère variable du fait d'une grande variété de domaines sémantiques représentés dans les métaphores nominales. Nous proposons de passer le test de paraphrase auprès de participants de différents niveaux du français afin de vérifier les variabilités dans la production de verbes polysémiques comme par exemple *faire* (*faire quelque chose*).

Dans le protocole « *Approx* » (Duvignau et Gaume, 2004), nous avons une tâche de dénomination d'actions et une tâche de reformulation de mêmes actions présentées sur ordinateur. Au moment où des participants de l'expérience fournissent une réponse non conventionnelle, la deuxième tâche (de reformulation d'actions) permet d'estimer, avec certaines limites, si des participants de l'expérience connaissent un verbe conventionnel.

S'ils fournissent un verbe conventionnel dans la tâche de reformulation d'actions, il apparaît qu'ils produisent une métaphore dans la tâche de dénomination d'actions.

#### Résumé

Probablement, le test de paraphrase pourrait aider à vérifier si un participant produit une métaphore, ou tout simplement s'il ne dispose pas de mots conventionnels.

### 3.3. Métaphore, hypéronymie, hyponymie et co-hyponymie

Nous nous focalisons sur des énoncés non conventionnels qui sont souvent dénommés *métaphores*. Pour comprendre les liens entre les mots, nous évoquons les notions d'hypéronymie, d'hyponymie et de co-hyponymie. L'hypéronymie est définie comme « *mot (nom) dont le sens inclut celui d'autres mots (opposé à l'hyponyme).* » *L'insecte est hypéronyme du papillon, de la mouche, du pou...* » (Nouveau Petit Le Robert sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey).

« *L'hyponymie désigne un rapport d'inclusion appliqué non à l'objet référé, mais au signifié des unités lexicales concernées ; ainsi il y a inclusion du sens de chien dans le sens d'animal : on dit que chien est un hyponyme d'animal. Contrairement au terme d'inclusion, qui ne doit s'appliquer qu'aux unités qui ont une référence, hyponyme s'emploie aussi bien pour celles qui n'en ont pas. D'autre part, les rapports d'inclusion sont complexes, plus la classe des référés est petite, plus l'ensemble des traits définisseurs est grand. Ainsi, animal est plus inductif que chien pour ce qui est de la classe des référés (animal s'applique à chat, lapin, etc.), mais chien est plus inclusif qu'animal pour ce qui est des traits d'animal qui n'a pas tous les traits de chien.* » (Dictionnaire de linguistique, 2004, p. 236)

« *La relation d'hypéronymie/hyponymie est une relation transitive. Si A (animal) est hypéronyme de B (mammifère) et que B est hypéronyme de chien de C (chien). A est hypéronyme de C. De même, si A (basset) est hyponyme de B (chien) et que b est hyponyme de C (animal), A est hyponyme de C.*

*On désigne par le terme de co-hypéronyme des lexèmes partageant le même hypéronyme.* » (Dictionnaire des sciences du langage, 2004, p. 151)

Certaines associations de mots bloquent l'interprétation métaphorique, ou rendent l'énoncé très difficile à interpréter. Gardes-Tamine (2003) a analysé les exemples :

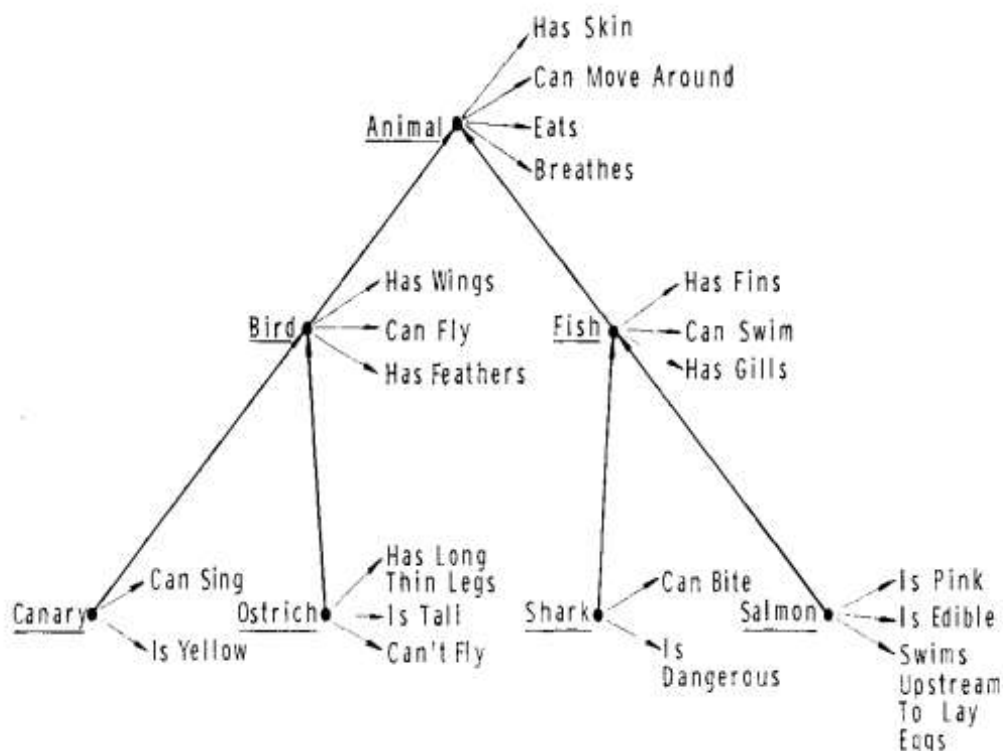
(32) « *Un chat est un mammifère.* »

(33) « *Un chat est un chien.* »

L'énoncé *un chat est un mammifère*, est la définition incomplète du mot chat, mais semble assez compréhensible. En revanche, la phrase *un chat est un chien*, est très difficile à interpréter même métaphoriquement (même avec un déterminant spécifique, *Ce chat est un (véritable) chien*). Ici une relation lexicale entre les mots bloque la métaphore. Le mot *mammifère* est un hypéronyme du mot *chat*. Les mots *chat* et *chien* sont donc des co-hyponymies.

Collins et Quillian (1969) parlaient de notion de *réseau sémantique* dans les années 60, reposant sur une conception des relations entre signification de mots, qui peut être parfaitement représentée par un *arbre taxonomique* comme dans la figure 3.

Voici un exemple de représentation taxonomique impliquant des relations hypéronymiques / hyponymiques de Collins et Quillian :



**Figure 3.** Exemple de représentation taxonomique (Collins et Quillian, 1969, p. 241)

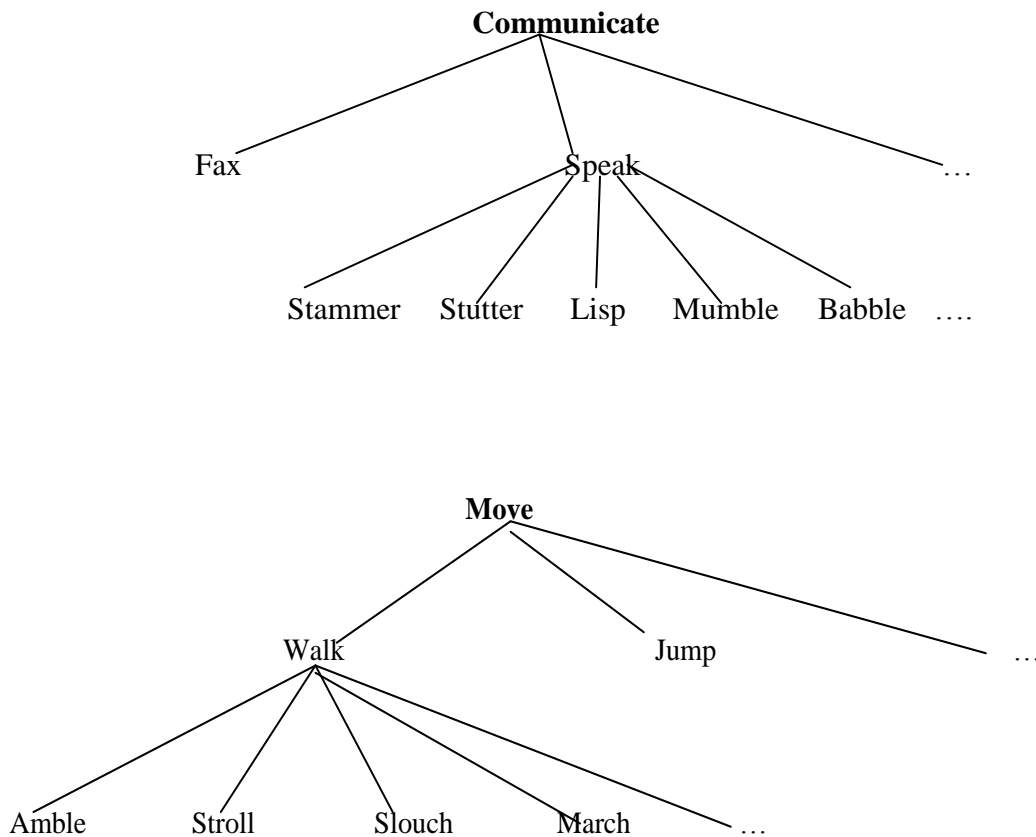
En écho aux théories de conception de Collins et Quillian (1969), Fellbaum (1999) a présenté la conception de la représentation des verbes dans un outil nommé *WordNet*. Fellbaum parlait d'une conception hiérarchique des noms. *WordNet* est composé de *synsets* qui sont des « *groupes de mots, ou de phrases qui expriment le même concept.* » Il s'agit de synonymes qui sont, dans la plupart des cas interchangeables. S'appuyant sur les entrées de dictionnaires, Fellbaum a constaté que les verbes sont définis à partir d'autres verbes plus généraux et qui sont liés par une relation de manière. Fellbaum a nommé cette relation troponymie qui « *ressemble à l'hypéronymie parmi les noms et qui a comme résultat des hiérarchies.* »

Voici des exemples en anglais :

(34) Le verbe anglais *walk* (*marcher*) a un hypéronyme *move* (*bouger*), il a plusieurs hyponymes : *amble* (*marcher d'un pas tranquille*), *stroll* (*se balader*), *slouch* (*se tenir mal en marchant*), *march* (*marcher au pas*).

(35) Le verbe anglais *speak* (*parler*) a un hypéronyme *communicate* (*communiquer*), il a plusieurs hyponymes : *stammer* (*balbutier*), *stutter* (*bégayer*), *lisp* (*zézayer*), *mumble* (*murmurer*), *babble* (*babiller*).

Les relations entre les verbes sont représentées par des arbres tels que :



**Figure 4.** Représentations arborescentes de verbes (Elie, 2009, p. 89-90)

Chibout et Vilnat (1999) se sont concentrés sur l'organisation du système des verbes par hypéronymie / hyponymie. Comme Fellbaum, ces auteurs ont cherché le sens commun à plusieurs verbes, ce qui fournit leur hypéronyme. De plus, ils ont évoqué la spécificité propre à chaque verbe. Les verbes *courir*, *marcher* et *voler* ont le noyau de sens commun : /se déplacer/. Chacun de ces verbes possède des traits spécifiques :

(36) *Courir* : « /se déplacer/ + /avec les pieds/ + /rapidement/... »

(37) *Marcher* : « /se déplacer/ + /avec les pieds/ + /lentement/ ... »

(38) *Voler* : « /se déplacer/ + /avec des ailes/ + /.../... »

Les traits sémantiques peuvent être conçus, sur le plan cognitif comme des fragments de représentation. Ces fragments peuvent aider à mieux concevoir la flexibilité sémantique et la nature cognitive des métaphores.

La métaphore verbale est intégrée dans l'organisation du lexique des verbes. Pour Duvignau (2002, 2003), la métaphore verbale repose sur des relations lexico-sémantiques de co-hyponymie intra-domaine (entre les verbes qui appartiennent au même domaine) vs. co-hyponymie inter-domaines (entre les mots faisant partie de différents domaines). Dans

l'exemple de Duvignau (2002), le verbe *raccommoder* est synonyme de *réparer* et co-hyponyme de plusieurs verbes tels que :

(39) :

- « - *soigner*
- *panser*
- *recoller*
- *ressouder*
- *rapiécer*
- *repriser*
- *recrépir*
- *replâtrer*
- *recarrosser*
- *caréner*
- *radouber*
- *ressemeler*
- ... » (Duvignau, 2002, p. 103)

Les verbes ci-dessus font partie de différents domaines : *panser et soigner* (LA MÉDECINE) ; *recoller et ressouder* (LE BRICOLAGE) ; *rapiécer et repriser* (LA COUTURE) ; *recrépir et replâtrer* (LE BÂTIMENT) ; *recarrosser* (LA MÉCANIQUE) ; *radouber et caréner* (LA BATELLERIE), ou encore *ressemeler* (LA CORDONNERIE). Les verbes présentés gardent le même noyau de sens qui est /réparer/.

Les *métaphores de verbes verbales* reposent sur une relation lexico-sémantique de *synonymie*, ou d'*hypéronymie / hyponymie*, ce qui permet de poser un autre critère de distinction par rapport à la *métaphore nominale* de caractérisation qui, elle, semble plutôt reposer sur une relation de polysémie (Duvignau, 2002, 2003). Les *métaphores verbales* reflètent également un lien de proximité sémantique entre les verbes en jeu. Ces relations de proximité sémantique et d'*hypéronymie / hyponymie* existantes dans le lexique des verbes semblent être la clé de la résolution des *métaphores verbales*.

### Résumé

Comme nous venons de le voir, la *métaphore verbale* est en relation d'*hypéronymie* et d'*hyponymie*. Les différents *co-hyponymes* d'un même hypéronyme peuvent entretenir entre eux des relations de *synonymie*, ou *parasynonymie*. Duvignau a mis en évidence l'organisation du lexique des verbes par l'existence de proximité sémantique entre les verbes et a proposé que la métaphore verbale repose sur des relations lexico-sémantiques de *co-hyponymie intra-domaine vs. hyponymie inter-domaines*.

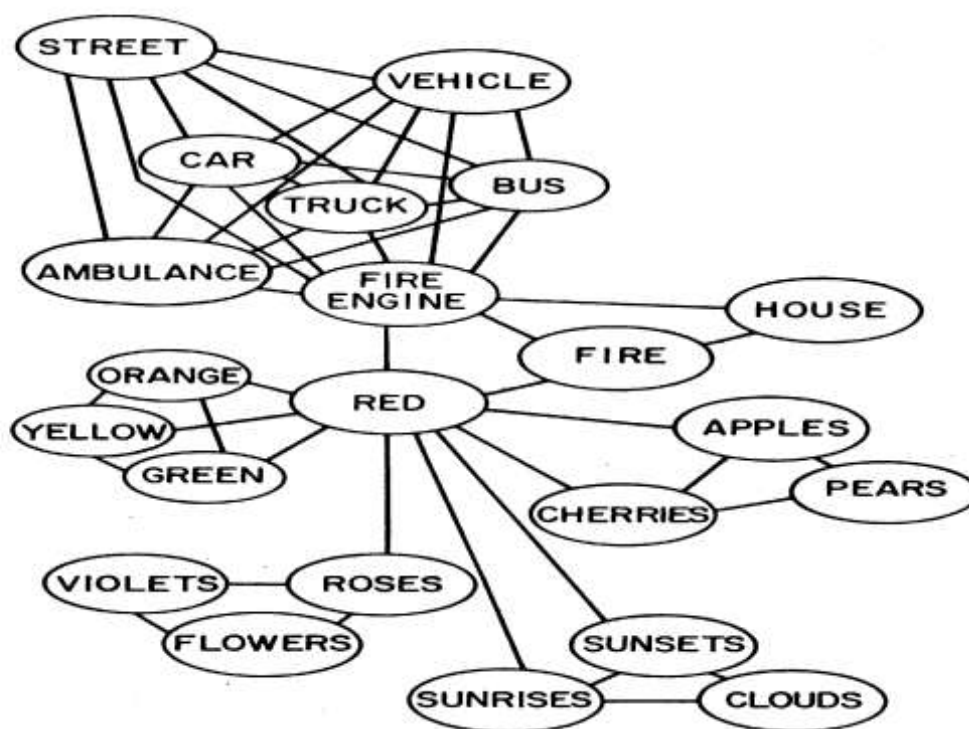
Dans la section suivante, nous présentons la notion de proximité sémantique entre les verbes.

### 3.4. Proximité sémantique

Nous portons un regard attentif à la notion de proximité sémantique parce qu'elle joue un rôle primordial dans l'analyse du système linguistique. La proximité sémantique est « l'écart entre le concept désigné par un terme *t1* et celui désigné par la variante *t2* dans laquelle *t1* est incluse. Deux variantes lexicales seront d'autant plus proches que le concept désigné par le terme englobant est apparenté à celui désigné par le terme englobé. »

(Ibekwe-SanJuan, F., 2005, p. 3)

Cette notion est abordée dans les travaux de Collins et Loftus (1975), qui font suite aux travaux de Collins et Quillian (1969). Ces derniers rejettent l'idée que les concepts seraient organisés sous une forme hiérarchique et mettent en avant la notion de *proximité sémantique*. Puis ils développent un modèle de diffusion de l'activation dans lequel l'activation d'un nœud, c'est-à-dire un concept, ou plus simplement un mot, se répand à travers les nœuds connectés afin d'activer d'autres concepts avec lesquels il serait sémantiquement relié. La vitesse d'activation dépend de la distance sémantique entre les concepts. Ces derniers ont donné comme exemple de connections du mot *rouge* qui se relie avec plusieurs domaines : (LE DOMAINE DE FRUITS), (LE DOMAINE DE COULEURS), (LE DOMAINE DE FEU). L'activation du mot *rouge* entraîne l'activation des concepts plus, ou moins proches sémantiquement. Les concepts proches sont les mots tels que *feu*, *cerise* tandis que le mot *camion* qui est proche du mot *ambulance* est plus éloigné du mot *rouge*. Le mot *violet*, qui est proche des mots *rose* et *fleur*, est plus éloigné du mot *rouge*. Il est possible de rapprocher la notion de proximité sémantique de la notion de l'analogie pour chercher les associations entre les mots.



**Figure 5.** Exemple de structuration lexicale selon le modèle de Collins et Loftus (1975, p. 412)

Ce qui nous intéresse dans le cadre de ce doctorat, est le rôle d'une proximité sémantico-cognitive dans la production des verbes. Mathieu (1999) s'est intéressé à la proximité sémantique entre les verbes exprimant des émotions. Certains verbes peuvent être employés de façon métaphorique comme les verbes faisant *éprouver / ressentir une émotion*. Leur emploi métaphorique est accepté par analogie avec un verbe dont le domaine sémantique est voisin et qui a un emploi figuré psychologique. Ainsi, il est probable que les verbes tels que *bétonner* et *cimenter* sont basés sur le modèle d'*endurcir* comme dans l'exemple qui suit :

(40) « *Les infidélités répétées de son mari ont bétonné.* »

Un locuteur comprend la *métaphore* et lui associe un sens, par exemple le verbe *bétonner* a un sens voisin d'*endurcir*, qui est le verbe dont l'emploi métaphorique est passé couramment dans la langue. De même, pour de nombreux verbes indiquant une démolition, ou une destruction :

*bousillé*  
*amoché*

(41) « Son divorce a déchiqueté (le cœur de) Marie ».

*détérioré*  
*pulvérisé*

La majorité de ces verbes font partie des classes qui sont déjà constituées de verbes concrets employés métaphoriquement. Il s'agit :

- de la classe (MEURTRIR) : *bousiller, détériorer, écrouler,*
- de la classe (ENDURCIR) : *bétonner, cimenter, solidifier,*
- de la classe (AIGRIR) : *acidifier et aciduler.*

Certaines *métaphores* sont impossibles, bien que les emplois concrets soient proches des *métaphores* acceptées.

*dégèlent*

(42) « Ces paroles affectueuses ?\*décongèlent Marie."  
\**dégivrent*<sup>12</sup>

Duvignau et al. (2004) a proposé que la proximité sémantique soit un apport en psycholinguistique afin de mesurer la distance entre les verbes. Duvignau (2002) considère qu'une métaphore comme « *je pèse cette démarche* » pour dire « *j'examine cette démarche* » est claire du fait de la proximité des sens et de la « synonymie relative » qui lie les verbes : *peser* et *examiner*.

### Résumé

La proximité sémantique est décrite davantage à travers les noms. Grâce à la proximité sémantique, nous pourrions également vérifier les liens entre verbes non conventionnels et les verbes conventionnels.

## 4. Bilan

Les *parasyonymes* sont des termes qui peuvent être considérés comme de même sens, mais dont les distributions ne sont pas exactement équivalentes. Dans le cas d'analogie et de métaphore, nous observons une nouveauté (du type : *la lune est un ballon*). Le classement comme *métaphore*, ou comme *analogie* dépend des locuteurs. Les enfants produisent une analogie en situation de manque de mot et une métaphore même s'ils connaissent le mot approprié à la situation, mais qu'ils utilisent un autre mot à sa place. Dans ces deux cas, les enfants produisent un mot non conventionnel qui est littéralement une erreur, mais leur

---

<sup>12</sup> Les mots en astérisque\* ne sont pas acceptables en français.

permet de communiquer.

Nous portons un regard attentif aux métaphores. La nature des relations est donc différente selon que nous avons à faire à une métaphore verbale, ou à une métaphore nominale et cette distinction nous a amené à prendre en compte les liens qui unissent les termes. La métaphore demande de pouvoir repérer les ressemblances entre les objets, ou les situations et en ce sens requiert un esprit qui puisse passer d'un domaine à un autre domaine sans difficulté.

De plus, la métaphore sous-tend des mécanismes logico-sémantiques qui peuvent différer selon les termes en jeu. Ainsi, la métaphore nominale de caractérisation repose sur un mécanisme de ressemblance et d'assimilation d'attributs alors que la métaphore verbale demande d'établir une analogie proportionnelle entre les termes.

Lorsqu'on produit une métaphore, on met en place des processus logico-cognitifs qui nous permettent de passer d'un domaine source à un domaine cible. Le phénomène de catégorisation permet donc de structurer l'environnement en réunissant plusieurs entités ayant des propriétés communes, ou ayant des ressemblances perceptives, ou fonctionnelles et donc d'organiser son vocabulaire de façon à comprendre et à produire des énoncés plus facilement et plus rapidement.

En écho aux travaux de Duvignau, nous nous concentrons sur la métaphore verbale qui repose sur des relations lexico-sémantiques de co-hyponymie intra-domaine vs. inter-domaines. Les métaphores verbales reflètent un lien de proximité sémantique entre les verbes en jeu. L'organisation de ces métaphores repose sur un rapprochement synonymique entre les hypéronymes, ou hyponymes. Cette structuration du lexique des verbes par proximité sémantique permet de poser la métaphore verbale comme une approximation sémantique fondée sur une relation de proximité sémantique.

En cas de métaphore, on produit un verbe non conventionnel en connaissant le verbe conventionnel. En revanche, on produit des approximations sémantiques à cause du manque de mots. Afin de vérifier si le participant fournit une métaphore, nous pourrions lui demander de paraphraser l'énoncé déjà produit, ou tout simplement de reformuler une phrase.



## **DEUXIÈME PARTIE :**

**Travaux menés en psycholinguistique sur l'acquisition des verbes en langue maternelle et en langue seconde**

## Chapitre 3

### Principaux travaux sur l'acquisition des verbes en langue maternelle dans une approche translinguistique

*“The term **acquisition** is use here for the process where language is acquired as a result of natural and largely random exposure to language, the term language learning is structured trough language learning.” (Wilkins, 1974, p. 28)*

Nous cherchons à savoir, dans ce chapitre, si la structure de la langue pourrait influencer l'acquisition du lexique nominal et du lexique des verbes. Nous nous concentrons sur l'acquisition des verbes par les enfants en langue maternelle dans le but d'établir des hypothèses sur la production de verbes en F.L.S. chez les adultes. Ici nous nous appuyons sur des travaux conduits sur les noms et les verbes dans une approche translinguistique. Nous rapportons également certaines recherches sur l'acquisition des verbes d'action (« de changement d'état »), en langue maternelle parce que nous évoquons les verbes de ce type dans la partie empirique.

L'intérêt de notre travail porte sur la production de verbes par les adultes en langue seconde. Comme il existe peu de recherches conduites sur le lexique des verbes en psycholinguistique, nous présentons les travaux menés sur le développement du lexique chez les enfants en langue maternelle. Nous voudrions vérifier si le processus d'acquisition des verbes est comparable en langue maternelle et en langue seconde. Ici nous évoquons l'influence de différentes langues maternelles sur l'acquisition des noms et des verbes.

#### 1. Acquisition des noms et des verbes : différences et similitudes

Nous présentons certains travaux conduits sur l'acquisition des noms et des verbes dans différentes langues pour pouvoir faire des comparaisons. Nous souhaiterions décrire au mieux différents travaux menés sur les verbes en différentes langues maternelles. Ces recherches portent sur la fréquence des verbes par rapport aux noms dans l'acquisition précoce. Dans un dernier temps, nous pouvons nous questionner sur l'acquisition des verbes par les adultes de F.L.S.

Selon Noyau (2003), il est plus difficile d'apprendre les verbes que les noms :

*« Le traitement sémantique des verbes par les enfants et les adultes manifeste une plus grande flexibilité que celui des noms, ce qui est expliqué par le caractère relationnel des verbes, et par le fait que la catégorisation des événements en unités lexicalisées est moins déterminée par la perception que structurée par des schèmes de lexicalisation spécifiques à chaque langue. » (Noyau, 2003, p. 79)*

Maratsos (1991) a supposé que l'acquisition des noms repose sur la perception conceptuelle-sémantique tandis que l'acquisition des verbes est basée sur l'analyse des propriétés formelles-grammaticales.

*“In a similar perspective, Maratsos (1991) highlighted the intrinsic asymmetry between nouns and verbs regarding the respective roles of conceptual and formal properties, and assumed that noun and verb acquisition differ in that noun acquisition is mostly based on the perception of the conceptual-semantic core, while verb acquisition is mostly based on the*

*analysis of formal-grammatical properties.*” (Bassano, 2000, p. 526)

Nous répondrons à deux questions ci-dessous dans cette section en nous appuyant sur quelques travaux.

Est-ce que les enfants acquièrent les noms, ou les verbes en premier dans toutes les langues ?

Est-ce que les enfants de différentes langues maternelles ont des problèmes dans l’acquisition des verbes ?

### 1.1. Acquisition des noms

Gentner (1982) s’est intéressé à la production des enfants dans les langues suivantes : anglais, allemand, japonais, mandarin, turc et kaluli (la langue parlée en Nouvelle Guinée). Gentner a constaté que les jeunes locuteurs de ces langues produisent davantage de noms. Clancy (1985) a repris le pourcentage de noms produits par les enfants en plusieurs langues (voir le tableau ci-dessous).

**Tableau 3.** Comparaison translinguistique des premiers mots (Clancy, 1985)

Langue	% des noms dans les 115 premiers mots
Kaluli (Nouvelle Guinée)	54 %
Mandarin	62%
Turc	64%
Allemand	67%
Anglais	72%
Japonais	73%

Ce tableau montre que tous les enfants produisent plus de noms que de verbes dans toutes les langues étudiées. Les enfants anglophones et les enfants japonais produisent le plus de noms parmi les langues sélectionnées ci-dessus, alors que les enfants parlant le chinois, ou le kaluli en fournissent le moins. Pour Clancy, l’emploi des mots que les enfants utilisent dépend de leurs interactions avec les adultes qui varient dans les différentes sociétés, par exemple chez les Kaloulis, les enfants doivent d’abord devenir « durs. » Dans cette culture, une bonne mère est une mère qui « *endurcit* » son enfant (Schieffelin, 1985). Les Kaloulis ne pensent pas que les enfants ont besoin de connaître le nom des choses (sauf les noms propres de leurs proches), alors qu’ils doivent plutôt apprendre à se défendre. Les formats observés chez les Kaloulis ont pour fonction d’enseigner à lancer des défis, à taquiner, à demander. En revanche, les formats d’étiquetage occupent une place centrale dans l’interaction entre les mères et leurs enfants au Japon (Clancy, 1985).

Bornestein et ses collaborateurs (2004), ont testé la production des enfants dans plusieurs langues maternelles. Ces chercheurs ont demandé à 269 mères de remplir une enquête sur les premiers mots de leurs enfants et ont analysé la production des enfants âgés de 20 mois (nombre de participants : argentins (x47), belges (x28), français (x30), israéliens (x37), italiens (x34), coréens (x42) et américains (x51)).

**Tableau 4.** Production des noms et des verbes (Bornestein et al., 2004, p. 1124)

Nombre de	Espagnol (Argentine)	Flamand	Français	Hébreu	Italien	Coréen	Anglais US
noms	265	268	268	<b>317</b>	258	275	274
verbes	115	117	119	124	113	<b>135</b>	123

Ce tableau montre que tous les enfants produisent davantage de noms que de verbes. Les enfants hébreux en fournissent le plus. Le fait que les enfants argentins, flamands, français et hébreux entendent souvent des noms en position finale de phrase, pourrait influencer leur production de noms. Les enfants coréens produisent le nombre le plus important de verbes, mais il n'y a pas de différence entre les langues analysées dans la production des verbes.

Pour Gentner, le sens des noms est plus universel que le sens des verbes dans différentes langues (Gentner, 1981, p. 169). La fréquence élevée de la production des noms chez beaucoup d'enfants peut s'expliquer par les processus cognitivo-perceptuels qui leur sont communs, mais la manière dont les langues lexicalisent les procès varie d'une langue à l'autre (Talmy, 1985).

### *Résumé*

Les enfants de différentes langues maternelles produisent davantage de noms que de verbes. Cette différence paraît assez universelle, même s'il y a parfois des différences (exemple : chez les Kaloulis).

## **1.2. Acquisition des verbes**

Le mandarin est une langue qui n'a pas été étudiée par Bornestein. Dans cette section, nous nous concentrons sur des différences translinguistiques dans l'acquisition des verbes en comparant le chinois à l'anglais et au français.

*“La catégorisation des événements en unités lexicales est peu déterminée par la perception, à la différence des entités, dotées d'une saillance perceptible plus tangible. Cela explique pourquoi la lexicalisation des procès est plus variable selon les langues que celle des entités.”* (Kihlstedt, 2003, p. 85 en écho aux travaux de Talmy, 1985)

### ***Acquisition des verbes en mandarin***

Dans l'expérience suivante de Tardif (Tardif, Gelman et Xu, 1999), vingt-quatre mères chinoises et vingt-quatre mères américaines ont participé à l'étude. En effet, ces enfants chinois et américains étaient âgés de 20 mois. La production des enfants a été étudiée au cours de trois tâches : la lecture d'un livre par l'adulte, les jeux avec des jouets non mécaniques et avec des jouets mécaniques.

Les enfants ont eu à leur disposition un livre illustré, des véhicules, des animaux en plastique et des jeux mécaniques (avec des batteries et des jouets où l'on doit repositionner des figures aux endroits prévus). Tardif et ses collaborateurs ont mesuré le nombre de verbes et de noms en anglais et en mandarin avec l'aide de MCDI (*the McArthur Communicative Development Inventory*) inventé par Bates, Bretherton et Snyder (1988)<sup>13</sup>. Le MCDI est une

<sup>13</sup> Cette étude est décrite dans la publication de Tardif (1996).

liste de mots à cocher destinée à des parents de petits enfants. Les résultats de l'étude de Tardif ont démontré que les Chinois produisent autant de verbes que de noms, mais fournissent davantage de verbes que les enfants américains.

La production des verbes est plus élevée dans cette étude que dans la production naturelle. Les participants chinois produisent davantage de noms que de verbes en se servant d'un livre où on se concentre davantage sur la dénomination d'objets et davantage de verbes que de noms en s'amusant avec des jeux mécaniques. Le constat est le suivant : les enfants chinois fournissent davantage de verbes que de noms dans la tâche qui stimule la production des verbes. Puis ils produisent autant de verbes que les enfants anglophones dans la tâche qui stimule la production des noms. Les mères chinoises ont constaté que leurs enfants produisent soit un seul verbe isolé, soit un verbe dans une phrase. Les enfants chinois entre l'âge de 1 an 8 mois et 1 an 10 mois produisent davantage de verbes que de noms dans la production naturelle (Tardif, Shatz et Naigles, 1997).

Tardif (2006) a démontré que les enfants chinois fournissent davantage de verbes que les enfants américains au même âge.

**Tableau 5.** Fréquence de 100 mots les plus fréquents chez les enfants chinois et les enfants américains selon Tardif (2006)

Participants	Production des verbes
Enfants chinois âgés de 16 mois	27 verbes <sup>14</sup> sur 100 mots produits
Enfants américains âgés de 16 mois	3 verbes sur 100 mots produits

Les résultats de l'étude montrent que les enfants chinois produisent 27 verbes sur 100 mots (1/4 de la production totale) et les enfants anglophones en fournissent 3 sur 100 (voir l'annexe 3).

### ***Input en mandarin***

Tardif et ses collaborateurs (Tardif, Shatz et Naigles, 1997), ont analysé la production des verbes en mandarin, en anglais et en italien chez les enfants et les adultes. Dans ces trois langues, les enfants fournissent davantage de noms que les adultes.

En ce qui concerne les enfants chinois, ils produisent davantage de verbes que les autres participants, comme ceux qui ont participé à des études présentés plus haut. Le constat que les enfants chinois acquièrent les verbes plus rapidement que les noms est expliqué par le fait que le mandarin fait partie des langues appelées *verb friendly* qui possèdent des verbes faciles à acquérir (Gentner, 1982, Gentner et Boroditsky, 2001). C'est l'input qui joue un rôle important dans le développement précoce du lexique.

Selon Bowerman et Choi (2003), les enfants chinois produisent davantage de verbes spécifiques pour exprimer des actions de base que les locuteurs d'autres langues.

Voici des exemples de verbes spécifiques en anglais, en français et en mandarin pour exprimer les actions de base :

(43) Le verbe anglais *go* signifie *aller* en français a deux équivalents en mandarin : *zou / qu'*.

<sup>14</sup> Nous donnons quelques exemples de vingt verbes produits fréquemment par les enfants chinois traduit de leur langue maternelle en français : *aller, faire une bise, frapper, ouvrir, mettre, ouvrir, embrasse, cogner*.

(44) Le verbe anglais *carry* signifie *porter* en français, mais en mandarin il y a trois verbes à la place d'un seul en anglais et en français :

(44a) *beil* (traduit par *porter sur le dos*),

(44b) *bao* (traduit par *porter sur les épaules*),

(44c) *duan* (traduit par *porter dans les mains*).

Les verbes chinois ci-dessus sont très spécifiques et s'emploient dans certaines conditions.

### ***Acquisition des verbes en français***

Nous nous concentrons maintenant sur la production en F.L.M. Bassano (2010) a enregistré avec une caméra, des productions orales spontanées des enfants de F.L.M.<sup>15</sup>, en milieu naturel. Il y a trois types de corpus : longitudinaux, transversaux, ou mixtes. Dans les corpus longitudinaux, les séances sont espacées souvent bimensuelles (de deux enfants : Benjamin, de 24 à 48 mois, Pauline, de 14 à 48 mois). Dans les corpus transversaux, il y a des enregistrements des enfants à certains âges, ou moments du développement du langage. Ces corpus forment la base TRL (*transverso-longitudinale*), qui est constituée par les enregistrements d'enfants à des âges différents : à 20 mois, 30 mois, 39 mois et 48 mois. La moitié de ces enfants sont suivis aux quatre âges, fournissant la composante longitudinale de la base TRL. Chaque groupe d'âge comporte vingt enfants. Les séances d'enregistrement ont duré 30 minutes, éventuellement 1 heure, ou 2 heures. Les enfants ont été souvent en interactions avec leur entourage. Les données ont été transcrites suivant les standards du réseau international CHILDES.<sup>16</sup>

Par ailleurs, les noms font typiquement référence à des entités animées, ou inanimées tandis que les verbes désignent des événements, actions, états. Les analyses montrent que la production des éléments para-lexicaux est importante jusqu'à l'âge de 20 mois et ensuite diminue tandis que les prédicats et les mots grammaticaux sont moins représentés. À partir de l'âge de deux ans, les enfants produisent d'abord des prédicats et ensuite des mots grammaticaux.

Bassano (2010) s'est appuyée principalement sur l'analyse de données longitudinales de Pauline entre 14 et 36 mois et à titre complémentaire, sur les données de la base TRL. Pauline produit davantage de noms que de verbes jusqu'à l'âge de 20 mois. En revanche, l'enfant fournit autant de verbes que de noms à partir de 21 mois. Une augmentation régulière de verbes est observée à partir de l'âge de 18 mois et une explosion importante à partir de 26 mois. L'analyse des occurrences (mots au total) fait apparaître les mêmes tendances de développement, plus nettement encore : plus grande fréquence de production des noms jusqu'à 20 mois, augmentation constante de la fréquence de production des verbes de sorte qu'à partir de 2 ans la production des verbes surpasse, en occurrences, la production des noms.

Nous présentons les résultats d'un corpus transversal de Bassano concernant la production des noms et des verbes en français chez les enfants à des âges différents (voir le tableau suivant).

---

<sup>15</sup> F.L.M. désigne, de façon générale, la langue française apprise par le participant dans son milieu familial, dès la petite enfance, de façon non formelle. Le locuteur natif est celui qui a appris une langue dans un tel environnement.

<sup>16</sup> *Child Language Data Exchange System*, MacWhinney (2000)

**Tableau 6.** Production des noms et des verbes chez les enfants français de l'âge de 20, 30 et de 39 mois (Bassano, 2010, p. 31)

Âge des enfants en français	Nombre de noms	Nombre de verbes
20 mois	18 (64%)	8 (36%)
30 mois	25 (57%)	19 (43%)
39 mois	45 (58%)	32 (42%)

Les données du tableau ci-dessus, montrent que la production des noms pour vingt enfants de chaque groupe d'âge est significativement plus importante que celle des verbes à 20 mois (18 noms, 8 verbes). Cependant ce pattern change à l'âge de 30 mois (25 noms, 19 verbes) et l'âge de 39 mois (45 noms, 32 verbes). Les enfants produisent davantage de noms que de verbes à tous les âges, mais à partir de 30 mois la proportion de verbes devient plus importante.

Si on prend en compte les occurrences, les noms sont significativement plus fréquents que les verbes à 20 mois (46 noms, 23 verbes) tandis que les verbes deviennent plus fréquents que les noms à l'âge de 30 mois (50 noms, 61 verbes) et à l'âge de 39 mois (77 noms, 106 verbes). Bassano a conclu :

*« Contrairement aux noms qui réfèrent généralement à des entités perceptives distinctes et d'une grande cohésion, les verbes réfèrent à des ensembles d'éléments éparpillés dans le champ perceptif, ne correspondant souvent pas à une expérience présente et ils sont éventuellement regroupés de façon variable à travers les langues. Un autre facteur est sans doute la plus grande complexité grammaticale, en particulier morphologique, des verbes, qui subissent souvent (c'est le cas en français) des variations de forme plus nombreuses et plus importantes que les noms. Enfin, un dernier facteur est constitué par les caractéristiques des verbes dans l'input, telles la fréquence, la position et la saillance pragmatique. »* (Bassano, 2010, p. 29)

Parmi les verbes d'action, on distingue les verbes d'action concrets, les verbes d'action abstraits et les verbes « situationnels. » Les verbes d'action concrets, désignent des actions perceptibles, ou des résultats d'action perceptibles. Les enfants les entendent souvent dans la vie quotidienne.

Voici des exemples de verbes de mouvement (*courir, s'asseoir*), ou de verbes de modification d'un objet par l'agent (*casser, manger, habiller*). D'autres verbes d'action concrets ont une relation moins spécifique aux objets (du type : *aider, mettre*). Les verbes d'action abstraits, font référence à une action non perceptible comme les verbes de perception (*voir, entendre*), les verbes d'opinion, ou les verbes mentaux (*penser, sentir...*). Les verbes « situationnels » sont très contextualisés et sont à la marge des verbes d'action. Par ailleurs, les « impératifs stéréotypés codent des demandes d'attention, ou d'action » (*tiens, donne, regarde*), et également les verbes qui entrent dans des formules souvent à connotation modale (*j'aime pas, j'arrive pas*). Les verbes les plus précocement produits jusqu'à 20 mois sont des verbes situationnels qui sont très contextualisés et sont à la marge des verbes d'action (ex. *tiens, donne, regarde*) ensuite il y a le verbe d'état (*être*) et les verbes modaux (*vouloir, pouvoir, savoir, falloir*).

## Résumé

Nous pouvons conclure l'existence des différences translinguistiques concernant la production des verbes. Les enfants chinois produisent davantage de verbes que les autres enfants d'autres langues analysées. Nous observons moins de variations dans la fréquence de production des noms dans les langues étudiées. En F.L.M., les enfants produisent davantage de noms que de verbes entre 20 et 39 ans. Mais si nous analysons tous les mots produits, nous observons des variabilités dans la production des noms et des verbes. Ainsi, à partir de l'âge de 30 mois, il y a davantage de verbes produits. Les verbes situationnels sont très fréquents dans la production à cause de l'input venant de l'entourage. Les enfants semblent les acquérir en premier avant les verbes d'état et les verbes modaux. Il serait d'ailleurs intéressant de mener une étude longitudinale chez des débutants de F.L.S. afin de vérifier à quel moment nous observons une croissance importante de verbes en français.

## 2. Acquisition des verbes de changement d'état par les enfants

Nous nous intéressons à la production des verbes d'action produits fréquemment dans le développement de la langue (particulièrement en L2). Ici l'intérêt porte sur deux verbes *break* (*casser*) et *cut* (*couper*), très présents dans la production des enfants d'Anglais Langue Maternelle. Il est pertinent de décrire les recherches conduites sur l'acquisition des verbes de changement d'état qui désignent le processus de changement (ex. *aplatir, frapper, briser*).

### 2.1. Travaux de Schaefer (1979, 1980)<sup>17</sup>

Noyau (2003) a repris des études intéressantes de Schaefer sur l'acquisition des verbes de changement d'état en anglais. Par exemple, les verbes *cut* (*couper*) et *break* (*casser*) sont fréquemment produits pour différentes actions qui décrivent une action qui a pour résultat un changement d'état. Ces verbes expriment des événements qui impliquent la séparation, mais sans destruction matérielle, ou avec peu de destruction matérielle : ils incluent plus d'événements ayant les traits des actions de : *open* (*ouvrir*), *peel* (*peler*), *pull apart* (*séparer*), *take apart* (*démonter*) (Schaefer 1979, Bowerman 2005). Les analyses de Schaefer montrent que 31% des enfants anglophones de son échantillon produisent une surextension du verbe *break* (*casser*) pour désigner plusieurs actions dans une situation naturelle.

« Dans le cas de surextension, l'enfant applique un lexème aux membres d'autres catégories que l'adulte désigne par ce mot, mais également aux membres d'autres catégories. Par exemple, le mot *chien* sera utilisé pour tous les mammifères à quatre pattes. » (Rondal et Seron, 1999, p. 122, dernière édition 2003)

Pour Schaefer, ces énoncés sont des erreurs qui peuvent persister longtemps. Certains enfants anglophones âgés de 7 ans produisent des surextensions telles que :

(45) "Break" for /peeling an orange/ (traduit par *casser* pour l'action de /peler l'orange/).

---

<sup>17</sup> Je n'ai pas pu obtenir une copie du doctorat de Schaefer, mais vu l'intérêt de ses études pour mes recherches, je reprends la description de Noyau (2003).



(46) “Cut” for /breaking a bottle by bashing it with a pair of scissors/ (*couper* pour l’action de /casser une bouteille violemment avec les ciseaux/).

(47) “Open” for /breaking a cracker with the hands/ (*ouvrir* pour l’action de /casser un biscuit avec les mains/).

(48) “Open” for /cutting an apple with a knife/ (*ouvrir* pour l’action de/couper une pomme avec un couteau/).

Schaefer n’a pas observé le même type de surextensions chez les adultes. Schaefer (1980) a choisi de se focaliser sur le développement de la compréhension de mêmes verbes de changement d’état chez de jeunes enfants anglophones. Il s’est occupé de la catégorisation des verbes suivants : *cut* (*couper*), *break* (*casser*), *open* (*ouvrir*), *peel* (*peler*). Il a sollicité des jugements d’équivalence référentielle à réponse non verbale à partir des séquences d’actions (DVD) vues par les adultes sans trouble, par les enfants entendant de quatre tranches d’âge entre 2 et 8 ans et les enfants sourds de 5-6 ans. Dans cette étude, un groupe contrôle d’adultes a effectué la tâche avec accompagnement de stimuli verbaux (des phrases simples du genre « to cut an apple »), alors que les autres groupes expérimentaux ont eu des stimuli visuels à comparer sous forme de séquences d’actions (DVD), présentées sur deux demi-écrans, car il s’agissait d’une tâche d’appariement : *pareil / pas pareil*, dans les deux cas. Le groupe contrôle d’adultes qui a effectué la tâche avec accompagnement de stimuli verbaux, a choisi les réponses attendues à 100%, mais le groupe expérimental des adultes qui avait des stimuli visuels à comparer, a bien moins réussi que le premier groupe. Noyau rend compte de ces différences de performances ainsi :

*« Les explications avancées mettent en avant les difficultés de catégorisation des actions vs. des objets, étant donné l’organisation de leur structure sémantique : contrairement aux noms de base, pour lesquels selon Rosch (1978), les traits sémantiques sont corrélés entre eux (par exemple pour ‘oiseau’ : si ‘bec’ alors ‘ailes’ + ‘plumes’), pour les verbes de base, les traits ne sont pas interreliés et sont moins redondants. Si d’une façon générale les catégories sémantiques ont des frontières floues, pour les noms, on a relevé une interdépendance entre traits de frontière : la variabilité pour un trait dépend des valeurs pondérées des autres traits de frontière avec lesquels il est en corrélation (par exemple pour! : ‘pingouin’, ‘homme’, ‘canard’, la valeur du trait ‘marche debout’ est influencée par les traits : ‘emplumé’, ‘pattes palmées’ vs. ‘orteils’, etc.). Mais pour les verbes, comme les traits ne sont pas corrélés, la maîtrise mature de ces traits de catégorisation devrait être que chaque trait peut varier sans être contraint par les valeurs des autres traits, ce qui suggère des comportements imprédictibles quant aux valeurs des frontières pour les catégories verbales. Et c’est ce qui rendrait compte des performances des adultes du groupe expérimental<sup>18</sup>, alors que pour le groupe contrôle, les stimuli linguistiques ont fourni un cadre linguistique restreignant la variabilité dans le sens d’une configuration conventionnelle de la valeur des traits. » (Noyau, 2004, p. 284)*

Les réponses les plus stables sont celles des enfants entendant qui choisissent davantage les situations attendues. Une préférence pour des situations inattendues se manifeste chez les participants âgés de 8 ans (les plus âgés dans cette étude). Ainsi, la présence d’un couteau dans l’image les fait choisir *cut* (*couper*), alors qu’elle n’est pas une condition nécessaire, ou une condition suffisante pour cette catégorie sémantique ; ces enfants choisissent *peel* (*peler*), même pour /couper une orange déjà épluchée/. Au cours du développement, les enfants changent les valeurs de certains traits de catégorisation. Ce changement ne provient

---

<sup>18</sup> Le groupe expérimental des adultes ayant des stimuli visuels à comparer, a moins réussi que le groupe contrôle d’adultes qui a effectué la tâche avec accompagnement de stimuli verbaux (des phrases simples).

pas du développement cognitif.

En ce qui concerne l'organisation sémantique du domaine, la variabilité est maximale pour le verbe *open* (*ouvrir*). Les enfants ont besoin de temps pour pouvoir comprendre la catégorisation des verbes.

### Résumé

Comme nous venons de le voir, les enfants ont du mal à produire et à comprendre les verbes de changement. Les enfants ont souvent recours aux verbes génériques anglais *cut* et *break* pour remplacer d'autres verbes. Nous proposons de traiter la surextension de ces verbes comme stratégie communicationnelle. Ces verbes sont fréquemment produits dans d'autres langues maternelles. Puis nous présenterons la recherche menée sur ces verbes dans une perspective translinguistique en anglais, en mandarin et en k'iche (langue du Guatemala), car actuellement il existe peu de recherches sur ces deux verbes en français.

## 2.2. Travaux de Bowerman et ses collaborateurs

Bowerman (2005) a observé des surextensions de verbes (souvent de verbes génériques) en Anglais Langue Maternelle :

(49) « Daddy cut an ice » for /breaking ice cubes into chips with a rolling pin/ (*traduit par papa coupe un glaçon pour l'action de /casser un glaçon en éclats avec un rouleau/*) – enfant anglophone âgé de 1 an 10 mois.

(50) « Open » for /breaking the leg off plastic doll/ (*traduit par ouvrir pour l'action de /rompre la jambe d'une poupée en plastique/*) – enfant anglophone âgé de 1 an 7 mois.

(51) « Open, cut » for /pulling a grapefruit apart with her fingers/ (*traduit par ouvrir, ou couper pour l'action de /séparer le pamplemousse avec les doigts/-* enfant anglophone âgé de 1 an 8 mois.

Selon Bowerman (2005) les jeunes enfants tendent à produire des surextensions du verbe *break* (*casser*) en se référant aux objets de matières différentes (flexibles comme un *journal*, gonflés comme un *ballon*). Bowerman considère ces productions comme erreurs sémantiques. Pour Bowerman et ses collaborateurs, les surextensions sont spécifiques aux langues (Majid et al., 2007).

*“That is, errors seem to be governed not by universal event concepts shared by all children, but by properties of the specific semantic categories to be learned, including category size, word frequency, and the number and nature of competing lexical categories.”* (Majid et al., 2007, p. 136 en écho à la publication de Bowerman and Choi, 2003)

Chaque langue a des différences dans la catégorisation de certaines actions. Ce qui joue, c'est également la fréquence des mots entendus. Bowerman, Bohnemeyer et Brown ont proposé un protocole en 2001 qui a pour but d'examiner la production orale des verbes chez des enfants d'Anglais Langue Maternelle. Il contient 61 séquences d'actions (DVD) que nous avons traduites en français par : /peler une banane avec les mains /, /briser une vase à fleurs avec un marteau/, /déchirer un vêtement avec les mains/.

**Tableau 7.** Stimuli en anglais (Majid, Bowerman, van Staden et Boster, 2007, p. 146-148)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tear cloth into two pieces by hand.</li> <li>2. Cut rope stretched between two tables with single downward chisel blow.</li> <li>3. Hack branch off tree with machete.</li> <li>4. Chop cloth stretched between two tables with repeated intense knife blows.</li> <li>5. Break stick over knee several times with intensity.</li> <li>6. Chop multiple carrots crosswise intensely with big knife.</li> <li>7. Push chair back from table.</li> <li>8. Piece of cloth tears spontaneously into two pieces.</li> <li>9. Slice carrot lengthwise into two pieces with knife.</li> <li>10. Slice carrot crosswise into multiple pieces with knife.</li> <li>11. Pull two paper cups apart by hand.</li> <li>12. Cut strip of cloth stretched between two people's hands in two with knife.</li> <li>13. Cut rope stretched between two tables with axe blow.</li> <li>14. Make single incision in melon with knife.</li> <li>15. Saw stick propped between two tables in half.</li> <li>16. Forking branch of twig snaps spontaneously off.</li> <li>17. Carrot snaps spontaneously.</li> <li>18. Cut finger accidentally while cutting orange.</li> <li>19. Snap twig with two hands.</li> <li>20. Cut single branch off twig with sawing motion of knife.</li> <li>21. Smash carrot into several fragments with hammer blows.</li> <li>22. Take top off pen.</li> <li>23. Chop cloth stretched between two tables into two pieces with two hammer blows.</li> <li>24. Cut rope in two with scissors.</li> <li>25. Snap twig with two hands, but it doesn't come apart.</li> <li>26. Cut carrot crosswise into two pieces with a couple of sawing motions of knife.</li> <li>27. Cut hair with scissors.</li> <li>28. Cut fish into three pieces with sawing motion of knife.</li> <li>29. Peel an orange almost completely by hand.</li> <li>30. Peel a banana completely by hand.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>31. Smash a stick into several fragments with single hammer blow.</li> <li>32. Cut carrot in half crosswise with single karate chop.</li> <li>33. Open a book.</li> <li>34. Chop cloth stretched between two tables with single karate chop.</li> <li>35. Break yarn into many pieces with intensity.</li> <li>36. Tear cloth about halfway through with two hands.</li> <li>37. Cut carrot in half lengthwise with single axe blow.</li> <li>38. Break single piece off a length of yarn by hand.</li> <li>39. Smash flower pot with single hammer blow.</li> <li>40. Smash plate with single hammer blow.</li> <li>41. Open a hinged box.</li> <li>42. Break vertically-held stick with single karate chop.</li> <li>43. Cut carrot crosswise into two pieces with single chisel blow.</li> <li>44. Open canister by twisting top slightly and lifting it off.</li> <li>45. Poke hole in cloth stretched between two tables with a twig.</li> <li>46. Rope parts spontaneously, sound of a single chop.</li> <li>47. Open hand.</li> <li>48. Chop branch repeatedly with axe, both lengthwise and crosswise, until a piece comes off.</li> <li>49. Cut rope in two with knife.</li> <li>50. Chop rope stretched between two tables in two with repeated hammer blows.</li> <li>51. Split melon in two with single knife blow, followed by pushing halves apart by hand.</li> <li>52. Open mouth.</li> <li>53. Break stick in two with single downward chisel blow.</li> <li>54. Cut carrot in half crosswise with single axe blow.</li> <li>55. Open teapot/take lid off teapot.</li> <li>56. Cut cloth stretched between two tables in two with scissors.</li> <li>57. Snap carrot with two hands.</li> <li>58. Open eyes.</li> <li>59. Open scissors.</li> <li>60. Open door.</li> <li>61. Break rope stretched between two tables with single karate chop.</li> </ol>
---	---

Vingt-quatre chercheurs (présentés dans le tableau 8) ont collecté des données en 28 langues (le turc, le biak, le Kilivila, le Tiriyo, le Tamil, le danois, l'anglais, allemand, l'hindi, le Punjabi, l'espagnol, le suédois, le Tzeltal, le Yukatek, l'Ewe, le Jalonke, le Likpe, l'Otomi, le Kuuk Thaayorre, le mandarin, le lao, le Tidore, le Miraña, le Sranan, le Chontal, le japonais, le Touo, le Ye'li Dyne, mais il n'y a pas de données en français). Dans cette étude, pour chaque langue, il y a trois participants âgés de 1 an à 7 ans. Bowerman et Choi (2003) ont constaté que les erreurs de surextensions ne sont pas universelles, elles dépendent plutôt du manque de mots et de la fréquence des mots entendus).

Si l'enfant anglophone produit la phrase :

(52) *Bob broke the paper with the scissors* (Bob a cassé le papier avec les ciseaux),

nous pensons que cette phrase peut être compréhensible si l'interlocuteur relie le sens du verbe *break* (traduit par le verbe *casser*) avec le sens du verbe *cut* (traduit par *couper*).

En mandarin, la langue qui nous intéresse, il y a deux verbes pour dénommer cette action.

Voici un exemple issu de (Chen, 2008)

(53) « *jian3-kai1* » 'cut.with.scissors-be.open' (couper avec les ciseaux pour ouvrir)

Dans l'exemple ci-dessus, le premier verbe spécifie le type d'action (*couper avec les ciseaux*) et le seconde - confirme le changement (la séparation).

Majid et ses collaborateurs (2007), ont présenté les résultats de l'étude réalisée par plusieurs chercheurs (voir le tableau 8) à l'aide du protocole proposé par Bohnemeyer, Bowerman et Brown (voir le tableau 16). Les chercheurs de l'étude se sont concentrés sur la distinction de deux verbes traduits en français par *couper* et *casser* dans plusieurs langues (voir le tableau 8). Puis ils ont extrait de leur corpus des réponses pour dénommer des actions comme les verbes *open* (*ouvrir*), *take apart* (*démonter*) et *peel* (*peler*) afin de vérifier s'il y a des différences concernant la production des verbes dans différentes langues et différentes cultures. Les recherches ont été menées en 28 langues maternelles par plusieurs chercheurs. Pour chaque langue, il y a eu entre un et sept participants. Les informations sur les langues de l'expérience et sur les noms de chercheurs sont détaillées dans le tableau suivant.

**Tableau 8.** Production de verbes traduits en français par *couper* et *casser* dans les 28 langues (Majid & al., 2007, p. 138)

Language family	Language	Researcher
Altaic	Turkish	A. Özyürek
Austronesian	Biak	W. van de Heuvel
	Kilivila	G. Senft
Cariban	Tiriyó	S. Meira
Dravidian	Tamil	B. Narasimhan
Indo-European	Dutch	M. van Staden
	English	M. Bowerman, A. Majid
	German	M. van Staden

	Hindi Punjabi Spanish Swedish	B. Narasimhan A. Majid E. Palancar, M. Bowerman M. Gullberg
Mayan	Tzeltal Yukatek	P. Brown J. Bohnemeyer
Niger-Congo	Ewe Jalonke Likpe	F. Ameka, J. Essegbey F. Lüpke F. Ameka
Otomanguean	Otomi	E. Palancar
Pama-Nyungan	Kuuk Thaayorre	A. Gaby
Sino-Tibetan	Mandarin	J. Chen
Tai	Lao	N. Enfield
West Papuan Phylum	Tidore	M. van Staden
Witotoan	Maraña	F. Seifart
Creole	Sranan	J. Essegbey
Isolate	Chontal Japanese	L. O'Connor S. Kita
Isolate (Papuan)	Touo Yélf Dyne	M. Dunn, A. Terrill S. Levinson

En anglais, le type d'instrument influence le classement des réponses (« *smashing a plate with a hammer* » (*écraser une assiette avec un marteau*) « *snapping a twig with two hands* » (*partager un bâton en deux*). Ces verbes sont classés dans la catégorie du verbe *break*, mais le sens de l'énoncé "*tearing clothes by two hands*" (*déchirer des vêtements avec deux mains*) est plus proche du verbe *cut*. En revanche, en sranan des Caraïbes les verbes *koti* (*couper*) et *broko* (*casser*) ne font pas la même distinction, car dans cette langue, la nature de séparation est plus importante que l'instrument de l'action.

### Résumé

Il existe une variation translinguistique dans le nombre de distinctions de *couper* et *casser* et dans la catégorisation de ces verbes à travers les langues. Les enfants font des surextensions de verbes traduits par *couper* et *casser* qui sont souvent considérés comme erreurs. Ces verbes peuvent avoir une distribution différente dans différentes langues, mais la conclusion de Majid et ses collaborateurs est qu'il y a un consensus important dans ce domaine à travers les langues étudiées :

« *Applying statistical modeling to the descriptions of CUTTING and BREAKING events elicited from speakers of all the languages, we show that although there is cross-linguistic variation in the number of distinctions made and in the placement of category boundaries, these differences take place within a strongly constrained semantic space : across languages, there is a surprising degree of consensus on the partitioning of events in this domain.*” (Majid et al., 2007, p. 133)

### 2.3. Travaux de Pye et ses collaborateurs (1992, 1995, 1996)

Pye (1992) a voulu vérifier les différences d'utilisation de ces verbes en k'iche du

Guatemala, en mandarin et en anglais. Nous présentons les résultats de cette étude en détail, dans la mesure où dans notre corpus il y a un grand nombre de participants chinois. Les participants de l'expérience (les adultes) ont eu comme tâche de décrire les différences entre les verbes dans leur langue maternelle.

**Tableau 9.** Classement des verbes en anglais, en garifuna et en mandrin (Mail et al. 2007, p. 135)

Langues	Clothes ( <i>vêtements</i> )	Bubble ( <i>bulle de savon</i> )	Plate ( <i>assiette</i> )	Stick ( <i>bâton</i> )
Anglais	Tear / Rip	Pop		Break
Garifuna	Teiriguana	Bowguana		Halaguana
Mandarin	Noŋ4-puo4			Noŋ4-duan4

Dans le tableau 9, la catégorisation des verbes est présentée en anglais, en garifuna et en mandarin selon les objets tels que les *vêtements*, la *bulle de savon*, l'*assiette* et le *bâton*. En anglais, il y a quatre verbes pour ces quatre actions, en garifuna – nous citons trois verbes et en mandarin uniquement deux. Ce type de classement pourrait être difficile pour les enfants qui ont besoin beaucoup plus de temps pour comprendre les différences entre ces verbes.

Pye a proposé à des adultes parlant chaque langue d'utiliser les équivalents dans leur langue de deux verbes anglais *cut* et *break* (traduits en français par les verbes *couper* et *casser* dans une phrase intransitive). En anglais et en k'iche, il est possible d'utiliser des verbes dans une phrase transitive et dans une phrase intransitive.

(54) *x-0/ -q'upi-n-ik lee che* 'The stick broke.' (Le bâton s'est cassé).

(55) *x-0/ -qopi-n-ik lee wuu* 'The paper cut.' (Le papier s'est coupé).

En mandarin, on ne peut pas alterner le verbe *duàn* (traduit par *casser*). On n'emploie pas le verbe *duàn* dans une phrase transitive sans le verbe exprimant le résultat de l'action. Le verbe *pò* est utilisé avec le verbe *qie* (traduit par *couper*) pour former une phrase intransitive.

(56) *wo nong-duàn le gun-zi*.

'I make-break stick' (traduit en français par *faire – casser* le bâton au passé).

'I broke the stick' (*J'ai cassé le bâton*).

(57) *zi qui-po le*

'Paper cut-break' (*le papier couper-casser*).

'The paper cut' (*le papier s'est coupé*).

Ces deux verbes reflètent la séparation de l'intégralité matérielle de l'objet (« *separation in the material integrity* ») en anglais et en mandarin. Plus précisément, il s'agit de l'emploi de quatre objets : des vêtements, une bulle de savon, une assiette et un bâton. Nous montrons des verbes en k'iche et en mandarin.

En k'iche, les participants emploient un seul verbe pour dénommer plusieurs actions :

(58) « *x-0/ -q'upi-n-ik lee che* » (anglais : 'The stick broke').

(59) »*x-0/ -qopi-n-ik lee wuu*» (anglais : 'The paper cut').

Les résultats de l'étude montrent qu'en chinois et en k'iche les verbes présentés n'ont pas exactement le même sens que les verbes : *break* (*casser*) et *cut* (*couper*) en anglais.

“Analogous errors were made in an elicited production task by 3- to 5-year-old learners of Mandarin, K'iche, Mayan, and English (Pye et al. 1995). For example, up to 31 percent of 4-year-olds applied a core breaking verb of their language (Mandarin *duan4* « *be.broken.crosswise (of a long thing)* »; K'icheq'upi : j « *break a hard thing* »; English *break to events of cutting paper with scissors.*” (Majid et al. 2007, p. 135)

Ensuite, seize enfants anglophones, six enfants k'iche et huit enfants chinois ont participé à une deuxième étude de Pye et al. (1996) sur la production de ces verbes chez les enfants. Les participants avaient entre 3 et 5 ans. Pye et ses collaborateurs ont demandé à leurs enfants d'indiquer des différences avec leur intuition entre les verbes traduits par *couper* et *casser* dans leur langue. Les enfants avaient à leur disposition divers objets (une pâte à modeler, des cacahuètes, des biscuits, un fil dentaire, un morceau de papier). De plus, ils pouvaient se servir d'une règle, de ciseaux, d'une corde, d'un crayon, et également utiliser leurs mains pour jouer. Les résultats de l'étude montrent que contrairement aux adultes, beaucoup d'enfants produisent le verbe *break* (*casser*) pour nommer plusieurs actions. Les participants anglophones fournissent le même verbe pour trois actions : *break plates* (*casser des assiettes*) ; *break sticks* (*casser des bâtons*) ; *break ropes* (*couper des cordes*). Les Chinois produisent le même verbe *pò* (*casser*) pour les actions de : /faire éclater des bulles/, /casser des assiettes/, /déchirer des vêtements/ et *duàn* pour /mettre des bâtons en deux/ et /couper des cordes/. Les participants anglophones produisent le même verbe pour plusieurs actions : *break plates* (*casser des assiettes*) ; *break sticks* (*casser des bâtons*) ; *break ropes* (*couper des cordes*). Les Chinois produisent le même verbe *pò* (*casser*) pour les actions de : /faire éclater des bulles/, /casser des assiettes/, /déchirer des vêtements/ et *duàn* pour /mettre des bâtons en deux/ et /couper des cordes/. En revanche, dans cette étude, les locuteurs parlant le k'iche emploient des verbes variés pour nommer plusieurs actions. Il existe des différences dans la production des enfants dans les langues analysées (voir le tableau suivant).

**Tableau 10.** Comparaison translinguistique de verbes (Pye et al., 1996, p. 229)

L1 de participants	Bubbles ( <i>bulles</i> )	Plates ( <i>assiettes</i> )	Sticks ( <i>bâtons</i> )	Ropes ( <i>cordes</i> )	Clothes ( <i>vêtements</i> )
Anglais	Pop	Break			Tear / Rip
Mandarin	Pò		Duàn		Pò
K'iche	Poq'ik	Paxik	Q'upinik	T'oqopinik	Rach'aqini

Ce tableau montre que la catégorisation de ces verbes est différente en anglais, en mandarin et en k'iche. Il semblerait que la catégorisation de ces verbes en langue maternelle influence l'acquisition de ces verbes en F.L.S.

Les réponses de seize enfants anglophones sont détaillées ci-dessous. Les expérimentateurs ont utilisé les quatre objets dans cette tâche (une règle, des ciseaux, une corde, un crayon) et leurs mains. Le tableau suivant montre que les enfants anglophones produisent fréquemment les verbes *cut* et *break* (traduits en français par *couper* et *casser*).

**Tableau 11.** Réponses des enfants anglophones (Pye et al. 1996, p. 231-232)

Numéros et âge des participants	Hand ( <i>main</i> )	Ruler ( <i>règle</i> )	Scissors ( <i>ciseaux</i> )	String ( <i>corde</i> )	Pencil ( <i>crayon</i> )
Nr 7 (3 ans 10 mois)	Cut				Break
Nr 8 (2 ans 2 mois)	Break				
Nr 1 (4 ans 8 mois)	<i>Rip</i>		Cut	<i>Rip</i>	
Nr 2 (5 ans)	Cut	<i>Rip</i>			
Nr 3 (3 ans 10 mois)	Break				
Nr 5 (4 ans 4 mois)	Break	<i>Rip</i>	Break		
Nr 6 (4 ans 4 mois)	Break				
Nr 8 (4 ans)	<b>Tear</b>		Cut	<i>Rip</i>	Cut
Nr 9 (5 ans 2 mois)	Cut				Break
Nr 10 (3 ans 9 mois)	Break				
Nr 11 (4 ans 5 mois)	<b>Tear</b>	Cut			
Nr 2 (4 ans 2 mois)	Break		Cut	Break	
Nr 13 (4 ans 10 mois)	Cut				
Nr 14 (5 ans 5 mois)	Break				
Nr 15 (5 ans 2 mois)	Break	Cut			
Nr 16 (4 ans 9 mois)	Break		Break / cut	<b>Tear</b>	Break

Quatre enfants anglophones sur seize, âgés de 2 ans 2 mois à 5 ans 5 mois, fournissent le verbe *break* (traduit en français par le verbe *casser*) pour toutes les actions du protocole expérimental tandis que six enfants produisent le verbe *cut* au moins quatre fois. Le verbe *rip* (traduit par *déchirer*) absent dans la plupart de cas. Deux participants anglophones utilisent ce verbe 3, ou 4 fois et deux autres participants anglophones - 2 fois. Par ailleurs, participants produisent le verbe *tear* (traduit également par *déchirer*).



Les réponses de huit enfants chinois sont détaillées ci-dessous.

**Tableau 12.** Réponses des enfants chinois (Pye et al. 1996, p. 232)

Numéros et l'âge des participants	Hand ( <i>main</i> )	Ruler ( <i>règle</i> )	Scissors ( <i>ciseaux</i> )	String ( <i>corde</i> )	Pencil ( <i>crayon</i> )
Nr 18 (4 ans)	Qie-duàn		Jian-duàn	Qie-duàn	Nong-huai
Nr 19 (5 ans 5 mois)	Huai				
Nr 20 (4 ans 9 mois)	Pò-diao	Nong-pò			
Nr 21 (4 ans 9 mois)	Huai-diao	Qie-huai-diao	Qie-diao	Huai-diao	
Nr 22 (3 ans)	Pò-diao	Huai-diao			
Nr 24 (3 ans 9 mois)	Jian-xia	Lai qie	Jian	Qie	
Nr 25 (3 ans 5 mois)	Qie-diao			Fen-kai	Qie-diao
Nr 26 (4 ans 3 mois)	Jian-duàn	Qie-duàn	Jian-duàn	Nong-duàn	Chuan-duàn

En mandarin, sept enfants sur huit, âgés de 3 à 5 ans, produisent différents verbes pour plusieurs actions. En revanche, un enfant fournit un seul verbe *huai* pour toutes les actions.

Le tableau suivant montre les réponses de ces enfants parlant le k'iche.

**Tableau 13.** Réponses des enfants du Guatemala (Pye et al. 1996, p. 232)

Numéros et l'âge des participants	Hand ( <i>main</i> )	Ruler ( <i>règle</i> )	Scissors ( <i>ciseaux</i> )	String ( <i>corde</i> )	Pencil ( <i>crayon</i> )
Nr 1 (4 ans 6 mois)	Xt'ub'in	Kat'ub'i : j	Kaqopi : j	Xpi'nik	Rach'aqin
Nr 7 (4 ans)	Qopin				Q'ipin
Nr 8 (4 ans)	Q'upin				
Nr 13 (4 ans)	Xq'upin	Katz'upin	Kaqopin	Q'upin	Kat'ubin
Nr 27 (4 ans 7 mois)	Xt'ub'in	Rach'aqin	T'ub'in	T'ub'inik	T'ub'in
Nr 30 (4 ans 8 mois)	T'oqopin			Xpi'nik	T'oqopin
Nr 23 (5 ans)	Rach'aqin	Xt'ub'in	Xqopin	Rach'aqin	
Nr 12 (5 ans)	Rach'aqin				

Huit enfants du Guatemala, âgés de 4 à 5 ans, ont participé à la même étude. Sept enfants sur huit fournissent différents verbes pour les cinq actions et un enfant produit une surextension d'un seul verbe *rach'aqin*.

### Résumé

En conclusion, nous pouvons remarquer que les surextensions de verbes ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. Bien que l'emploi des verbes, traduits en français par

*couper* et *casser*, soit fréquent, leur distribution n'est pas la même dans les langues analysées.

## 2.4. Travail de Chen Jidong (2008) sur l'acquisition des verbes par les enfants chinois

Le travail de Chen Jidong porte un intérêt particulier pour nous comme il utilise une tâche similaire à la nôtre afin d'approfondir l'acquisition des verbes par les enfants chinois dans leur langue maternelle. Nous souhaitons vérifier si les Chinois produisent souvent deux verbes au lieu d'un seul verbe en F.L.S., ce qui pourrait expliquer certaines particularités dans la production des verbes chez les participants chinois. Ces verbes sont nommés *resultative compound verbs*.

“Mandarin resultative verb compound (RVCs) consist of two root verbs : V1V2. V1 is usually an action verb indicating the cause, and V2 is a stative verb or an action verb indicating a change of state or an action caused by V1.” (Li et Thompson, 1981)

Voici des exemples de réponses :

(60) « *Xie-wan* » ‘write-finish’ : *écrire-finir*. (Li et Thompson, 1981)

(61) « *Sha-si* ‘kill-die’ » : *tuer-mourir*. (Li et Thompson, 1981)

(62) « *Til-po4* » ‘kick-break’ : *frapper –casser*. (Chen, J., 2008, p. 18)

**Tableau 14.** Comparaison de verbes en mandarin et en anglais (Chen, 2008, p. 75 - 80)

Anglais	Mandarin
Open	da3-kail 'hit-open'
kill	Shal-si3 'kill die'
Open	da3-kail 'hit-open'
Open	Kail-kail 'open-open'
Lisen	ting1-ting1 'lisen-lisen'
Look	kan4-kan4 'look-look'

Le premier verbe exprime l'action et le second – le résultat.

(63) *Shal-si3* 'kill die' (*tuer -mourir*).

En mandarin, on distingue également « synonymous verb compounds. » (Li et Thompson, 1981)

(64) *Bao3-wei4* ‘protect-guard’ : *protéger-guetter*. (Chen, J., 2008, p. 18)

Ces deux verbes sont synonymiques. De plus le mandarin possède, des « directional verb compound » :

(65) *Zhou3-chul* : *promener-sortir*. (Chen, J., 2008, p. 18)

La répétition du même verbe peut exprimer une diminution comme dans l'exemple qui suit :

(66) *Ting1-ting1* (traduit par 'listen-listen' - *écouter, écouter*) signifie écouter un peu.

Le verbe *kail* (traduit en français par *ouvrir*) a deux sens : *kail-kail* (*faire ouvrir, être ouvert*).

Voici quelques exemples de réponses :

(67) « *Xia4-qu4* » ‘descendre-aller’ (traduit en français par *descendre*). (Chen, J., 2008, p. 19)

(68) « *Zhao-3-dao4* » ‘chercher-arriver’ (*trouver*). (Chen, J., 2008, p. 27)

(69) « *Xue2-hui4* » ‘étudier-savoir’ (*apprendre*). (Chen, J., 2008, p. 27)

(70) « *Kan4-jian4* » ‘écouter-percevoir’ (*entendre*). (Chen, J., 2008, p. 27)

Les paires de verbes ci-dessus sont proches sémantiquement (les verbes de déplacement sont traduits par *descendre-aller*, de perception- *étudier-savoir*).

Le mandarin possède des monomorphémiques verbes compound.

(71) \**Tal shal-si3 le na4 zhil niao3, dan4 tal mei2 si3*.  
*Il a tué cet oiseau, mais l'oiseau n'est pas mort.*

Les verbes *shal-si3* introduisent le changement (la mort), mais dans l'exemple ci-dessus, on ne peut pas utiliser ces verbes dans la mesure où l'oiseau n'est pas mort. En revanche, le verbe *shal* (traduit par *mourir*) peut être utilisé seul sans introduire le changement (le résultat).

(72) *Tal shal le na4 zhil niao3, dan4 tal mei2 si3*.  
*Il a tué l'oiseau, mais cet oiseau n'est pas mort.* (Chen, J., 2008, p. 29)

Certains verbes peuvent être utilisés en termes de métaphore (Li et Thompson, 1981) :

(73) *Kan 4 dans kan4-chul-lai2* : *voir – sortir - venir* (traduit par *voir, détecter*).

(74) *Xiang3 dans xiang3-chul-lai2* : *penser – sortir - venir* (traduit par *réfléchir*) -exemples de Chen, J. (2008, p. 21)

Dans l'exemple ci-dessus, il y a trois verbes.

Dans l'étude de Chen (2008), appelé « *Tomato Man* » d'Allen, Ozyurek, Kita, Brown, Furman, Ishizuka et Fujji, quarante enfants chinois et dix adultes<sup>19</sup> ont participé à l'étude. Ces participants parlent le mandarin, ou un dialecte du mandarin. Les enfants ont été sélectionnés pour l'un des quatre groupes selon l'âge :

- le premier groupe : 2 ; 5 - 2 ; 9,
- le deuxième groupe : 3 ; 5 - 3 ; 8,
- le troisième groupe : 4 ; 3 - 4 ; 7,
- le quatrième groupe : 5 ; 4 - 6 ; 10.

La tâche consistait à décrire 12 séquences d'actions (DVD) du type : *la tomate est descendu en roulant de la colline et a fini pas croiser un arbre*. Les enfants ont dû raconter l'action de

---

<sup>19</sup> (Moyenne d'âge est estimée à 31 ans)

chaque vidéo et les adultes ont été sollicités pour décrire ce qu'ils avaient vu.

**Tableau 15.** Stimuli de « Tomato Man » d'Allen, Ozyurek, Kita, Brown, Furman, Ishizuka et Fujji (créé en 2007) repris par Chen (2008, p. 86)

Stimuli en anglais	Stimuli traduits en français
Glide_up	monter en glissant / glisser vers le haut
Spin_around	tourner sur soi-même
Roll_up	rouler vers le haut / monter en roulant
Rotate_down	pivoter vers le bas / descendre en pivotant
Jump_up	sauter vers le haut / monter en sautant
Spin_down	tournoyer vers le bas
Roll_down	rouler vers le bas / descendre en roulant
Jump_around	sauter dans tous les sens
Jump_down	sauter vers le bas / descendre en sautant
Rotate_up	pivoter vers le haut / monter en pivotant
Spin_up	tournoyer vers le haut
Tumble_down	Dégringoler

Tous les verbes du tableau 8 font partie des verbes de mouvement. Les enfants ayant participé à l'étude produisent beaucoup de verbes souvent conventionnels. Même les enfants âgés de 2 ; 5 à 2 ; 9 fournissent des réponses du type :

(75) « Gun3-shang4-lai2 » 'roll-ascend-come' (*rouler-descendre-arriver*)

(76) « Zhuan4-shang4-lai2 » 'spin-ascend-come' (*tourner-descendre-arriver*)

Ils avaient tendance à tester plusieurs constructions même à un très jeune âge. En revanche, les adultes produisent peu de verbes au total, mais leurs réponses sont toujours conventionnelles.

Chen a utilisé 34 séquences d'actions (DVD) de Bowerman, Majid, Erkelens, Narasimhan et Chen), par exemple : *couper un papier avec les ciseaux, déchirer des vêtements avec les mains, casser une baguette avec les mains*. Les mêmes enfants et adultes chinois ont participé à la deuxième étude (« Tomato Man »). La procédure a été la même dans les deux études.

**Tableau 16.** Liste de 28 stimuli de Bowerman, Majid et Erklens reprise par Chen (2008, p. 134)

Target Cut and Break events
1. Cutting a piece of paper with scissors
2. Breaking a twig by hand
3. Cutting a slice of bread with a knife
4. Tearing a piece of paper along a knife
5. Tearing a piece of cloth by hand
6. Cutting nails with a nail clipper
7. Breaking a bar of chocolate by hand
8. Cutting a piece of cake with a piece of a broken pot
9. Cutting an egg in slices with a wire egg cutter
10. Breaking a pot with a hammer

<b>Target Cut and Break events</b>
11. Cutting a twig off a tree with a knife 12. Cutting a nail off with a pair of pliers 13. Cutting cardboard with a knife 14. Tearing a slice of bread in two pieces by hand 15. Cutting hair with scissors 16. Open a plastic bag by hand 17. Cutting a banana in pieces with a knife 18. Breaking a baguette by hand 19. Tearing a banana peel in two with a pair of pliers 20. Tearing a sheet of paper off a notepad by hand 21. Cutting cloth with scissors 22. Cutting bread with a single blade of scissors 23. Cutting a bunch of spring onions by moving them against a static knife 24. Cutting a twig off a tree with an axe 25. Breaking a glass by knocking it off the table with an elbow 26. Breaking a piece off a rope with chisel and hammer 27. Cutting a piece off banana with scissors 28. Cutting a rope in two pieces with a knife
<b>Warm-up and filler events</b>
Eating a cookie Drawing a face Opening a jar Throwing a ball Drinking a glass of juice

Ci-dessous, nous citons quelques phrases des participants chinois :

(77) « *Zai4 sil bu4* » (produit par l'enfant chinois âgé de 2 ; 6).

Traduction : (*La tante*) *déchire un vêtement.*

(78) « *Ba3 yilfu2 sil-lan4 le* » (enfant chinois âgé de 3 ; 5).

Traduction : (*La tante*) *a déchiré le vêtement.*

(79) « *Yil ge alyi2 yong4 shou3 ba3 bu4 sil-lan4 le* » (enfant chinois âgé de 4 ; 6).

Traduction : *La tante a déchiré un vêtement avec ses mains.*

(80) « *Yil ge alyi2 ba3 yil kuai4 hua1 bu4 sil-kail le* » (enfant chinois âgé de 6 ; 0).

Traduction : *La tante a déchiré en deux le vêtement coloré.*

(81) « *Yil wei4 nü3 shi4 ba3 yil jian4 hua1 yi1 fu2 sil-kail le* » (adulte).

Traduction : *La femme a déchiré une partie du vêtement coloré.*

Les enfants chinois apprennent à associer les verbes en mandarin à un très jeune âge et se font comprendre même s'ils se trompent partiellement avec l'usage de verbes. De plus, ils produisent des verbes toujours en bon ordre. L'enfant âgé de 6 ans produit le même verbe que l'adulte.

Les mêmes enfants et adultes avaient participé aux deux études précédentes ont participé à la troisième étude (description de 28 actions, voir le tableau 16). En effet, les enfants de quatre groupes (le premier groupe : 2 ; 5 - 2 ; 9, le deuxième groupe : 3 ; 5 - 3 ; 8, le troisième groupe : 4 ; 3 - 4 ; 7, le quatrième groupe : 5 ; 4 - 6 ; 10) produisent principalement les verbes ci-dessous :

- *Qie1* (couper avec un instrument qui a une lame),
- *Jian3* (couper avec un instrument qui a deux lames),
- *Si1* (déchirer),
- *Bai1* (plier, rompre).

Ces quatre verbes représentent 70% de tous les verbes produits. Ainsi, le verbe *qie1* fait partie de 20%-30% de réponses dans chaque groupe.

Voici des exemples de verbes :

- (82) *Ge1* (couper avec un instrument qui a une lame lentement),
- (83) *Da3* (frapper),
- (84) *Jia2* (écraser, tenir fort entre les mains et presser),
- (85) *Chui2* (marteler),
- (86) *Shuai1* (baisser).

Les résultats montrent que les adultes produisent 4 verbes : *qie1* (couper avec un instrument qui a une lame), *jian3* (couper avec un instrument qui a deux lames), *si1* (déchirer), *bai1* (plier, rompre) pour 21 sur 28 stimuli. La production de verbes est déterminée par le type d'instrument utilisé dans chaque action. Les verbes *qie1* (couper avec un instrument qui a une lame) et *jian3* (couper avec un instrument qui a deux lames) sont donnés aussi bien par les adultes que par les enfants. Parfois les enfants fournissent des productions erronées.

Au lieu de dire : *déchirer une banane en deux avec les pinces* ils disent : *couper avec les ciseaux*. Ici l'instrument influence beaucoup la production. Les enfants ne prennent pas toujours en compte la manière d'effectuer une action.

### Résumé

En mandarin, la production des verbes est influencée par la structure des verbes. Le type d'instrument utilisé dans les différentes actions, peut provoquer des surextensions. Les enfants ne confondent jamais l'ordre des verbes, mais peuvent faire le mauvais choix de verbes.

## 3. Bilan

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, la structure de la langue et l'input influencent l'acquisition des noms et des verbes en langue maternelle. Certains auteurs montrent que les enfants acquièrent dans un premier temps davantage de noms que de verbes (souvent deux fois plus de noms que de verbes). En revanche, il y a certaines spécificités dans l'acquisition du chinois par rapport aux autres langues étudiées, par exemple une production importante des verbes chez les adultes chinois même s'ils produisent beaucoup de noms. De plus, la structure des verbes en chinois se différencie des autres langues étudiées, notamment des langues occidentales comme l'anglais et le français.

Il apparaît que les enfants acquièrent les noms avant les verbes dans toutes les langues analysées. Ce qui peut varier, c'est la quantité de production de noms par rapport aux verbes

et la structure de verbes produits.

Nous pouvons constater qu'en mandarin, les enfants produisent davantage de verbes que les enfants de différentes langues maternelles pour diverses raisons : les verbes en mandarin semblent être faciles à acquérir, la morphologie est transparente (on ne conjugue pas les verbes) et le verbe est en position finale de phrase. Les enfants chinois produisent davantage de verbes que de noms dans la tâche qui stimule la production des verbes et encore plus de verbes dans les situations naturelles. En revanche, ils produisent autant de verbes que les enfants anglophones dans la tâche qui stimule la production des noms. Les enfants chinois produisent beaucoup de verbes spécifiques, probablement venant de l'input, dans la mesure où les mères chinoises fournissent davantage de verbes que les mères parlant d'autres langues. En raison de ces spécificités constatées dans l'acquisition des verbes en chinois, nous porterons un regard attentif sur des adultes chinois de F.L.S. qui constituent la moitié des participants de cette étude.

Généralement, ce sont les verbes qui posent des problèmes aux enfants dans d'autres langues telles qu'anglaise, italienne, française. Comme l'intérêt de notre travail porte sur des verbes d'action, nous présentons les travaux menés sur deux *verbes de changement d'état*, traduits en français par *couper* et *casser*. Selon Majid, ces verbes sont fréquents dans la production précoce et sont différemment distribués dans chaque langue analysée. Les enfants fournissent souvent des surextensions avec ces verbes pour nommer plusieurs actions. Ces productions sont perçues comme erreurs. Il existe peu de recherches conduites sur l'acquisition des verbes d'action en F.L.S., et le but de notre recherche est d'autant plus grand de combler ces lacunes.

## Chapitre 4

### Principaux travaux sur l'acquisition des verbes en langue seconde dans une approche translinguistique

Nous voudrions vérifier quels procès d'acquisition du lexique fonctionnent en langue maternelle et en langue seconde en situation de manque de mots. En le disant brièvement, la langue seconde se dit d'une langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle (première). À la différence de la langue maternelle, la langue seconde est enseignée dans un contexte scolaire étranger comme une discipline.

Dans ce chapitre, nous portons un regard attentif sur l'acquisition / l'apprentissage du lexique des verbes. Nous présenterons certaines recherches conduites en psycholinguistique sur le lexique de base, et également notre recherche.

#### 1. Acquisition des verbes par les enfants et les adultes

On constate davantage de recherches conduites sur l'apprentissage de la langue seconde / seconde que sur l'acquisition. Selon Krashen (1981), l'acquisition de la langue est inconsciente contrairement à l'apprentissage.

*"...Second language acquisition seems transparent but, in fact, it requires careful explanation. For one thing, in this context 'second' can refer to any language that is learned subsequent to the mother tongue. Thus, it can refer to the learning of a third or fourth language'. Also, 'second' is not intended to contrast with 'foreign'. Whatever you are learning a language naturally as a result of living in a country where it is spoken, or learning it in a classroom through instruction, it is customary to speak generically of 'second' language acquisition. (Krashen, 1981)*

Certains chercheurs (Slobin, 1997 ; Klein, 1986, 1989) ont décrit l'acquisition de la morpho-syntaxe de la langue seconde. Slobin (1993) se concentrait sur l'acquisition de la langue seconde chez des adultes. Il a constaté que les besoins communicatifs sont plus importants chez des adultes que chez des enfants, mais les adultes ont une sorte d'un handicap biologique (période critique). Ellis (1997) a constaté que l'âge critique pour maîtriser parfaitement les collocations et pour la compétence pragmatique est estimé à 15 ans. Selon lui, il en va de même pour la morphologie et la syntaxe.

C'est Ellis (1985) qui a souligné le fait que la recherche est assez limitée à la morpho-syntaxe et qu'il manque de recherche menés en phonologie, ou en sémantique. Ellis (1994) a mentionné une seule fois la surextension analogique en langue seconde, la notion qui nous intéresse.

*« Overextension of analogy occurs when the learner misuses an item because it shares with an item in L1 (for example, learners use 'process' to mean 'trial' because Italian 'processo' has this meaning" (Ellis, 1994, p. 59).*

Ellis a également évoqué l'importance de mener des recherches sur la pragmatique de la langue seconde et la stratégie communicative.

*"Communicative strategies are using L2 knowledge. They are employed when learners are faced with the task of communicating meaning for with they lack of requisite linguistic*



knowledge (e.g. when they have to refer to some object without knowing the L2 word). Typical communication strategies are paraphrase and mine » (Ellis, 1985, p. 294).

Viberg (2002) a mené une des recherches sur l'acquisition des verbes en Suédois Langue Seconde. Il a testé la production de vingt-trois enfants de Suédois Langue Seconde et de douze enfants de Suédois Langue Maternelle :

- de la première classe : 6 ans,
- en fin de la première classe : en moyenne 6,5 ans,
- en fin de la deuxième classe : 7.5 ans,
- en fin de la quatrième classe. 9.5 ans.

Il a utilisé des séquences d'actions (DVD) basées sur le livre d'Astrid Lindgren intitulé « *Emil in Lönneberga*. » Les résultats montrent que les enfants produisent plus souvent des verbes de base plus spécifiques en Suédois Langue Maternelle que les enfants de Suédois Langue Seconde.

Voici des exemples de réponses en Suédois Langue Maternelle et en Suédois Langue Seconde :

**Tableau 17.** Exemples de verbes concernant la tâche de dénomination d'actions (Viberg, 2002, p. 58-59)

Choix de verbes et traduction en anglais et en français	Suédois L1 (N=11)	Suédois L2 (N=19)
1 « <i>Le petit oiseau a sauté avec un parachute par terre.</i> »		
« Hoppa ner » 'jump down' (traduit par <i>sauter en bas</i> )	3	2
« Åka ner » 'travel down' ( <i>voyager en bas</i> )	2	0
« Flyga » (ner) – 'fly (down)' ( <i>voler (vers le bas)</i> )	3	3
“Gå ner/med X “ 'go down' ( <i>aller en bas</i> )	0	8
Odd (non conventionnel)	1*	3**
Sans réponse	2	3
mots incorrects <sup>20</sup>		
2. « <i>Le chapeau flotte dans l'eau.</i> »		
“Flyta” 'float' ( <i>flotter</i> )	9	4
“Åka” 'travel' ( <i>voyager</i> )	2	2
“Gå” 'go, walk' ( <i>aller</i> )	0	6
Approximation phonologique	0	1*
Sans réponse	2	6
Mots incorrects <sup>21</sup>		

En effet, pour décrire l'action où « *Le petit oiseau a sauté avec un parachute par terre*

<sup>20</sup> \*”singla ner” (anglais : ‘come floating down’ ; (français : *aller flotter vers le bas*)

“göra” (anglais : ‘make =do’, français : *faire*)

“ramla ner” (anglais : ‘tumble down’, français : *dégringoler*)

“landa ner “ (anglais ‘land down’ ; français : *atterrir*)

<sup>21</sup> \* « flyg » ‘fly’ (*voler*) pour l'action de flyta ‘foat’ (*flotter*)

», les participants en langue maternelle produisent les verbes suivants : « hoppa ner » ‘jump down’ (traduit en français par *sauter en bas*), « Åka ner » ‘travel down’ (*voyager en bas*), « flyga (ner) » – ‘fly (down)’ (*voler (vers le bas)*). Les participants en langue seconde ont également produit « hoppa ner » ‘jump down’ (*sauter en bas*), « Flyga (ner) » – ‘fly (down)’ (*voler (vers le bas)*) et en plus « gå ner / med X » ‘go down’ (*aller en bas*).

En ce qui concerne la description de l'événement où « *le chapeau flotte dans l'eau* », les participants en Suédois Langue Maternelle et en langue seconde fournissent des verbes *flyta* ‘float’ (flotter), ou *åka* ‘travel’ (*voyager*). De plus, les participants de Suédois Langue Seconde donnent le plus souvent la réponse *gå* ‘go, walk’ (*aller*) la plus éloignée de l'action source “flyta” (*flotter*).

Viberg a constaté que les verbes nucléaires sont très fréquents dans la production des débutants en langue seconde (Viberg 1993) et sont acquis de façon précoce. On remarque la production importante de verbes nucléaires à l'âge de quatre ans en langue maternelle chez les enfants. Viberg (2002) croyait qu'au début de l'apprentissage de la langue seconde, beaucoup d'apprenants donnaient souvent des surextensions de verbes nucléaires. L'emploi de ces verbes dans la situation du manque de mots est une bonne solution, car les apprenants se font comprendre. Selon nous, il faudrait pour cela vérifier la compréhension de ces énoncés chez d'autres participants pour être assurés que ces énoncés soient réellement compris.

Pour Viberg (2002, p. 59), certains verbes nucléaires sont remplacés par des mots concrets par les apprenants d'une langue étrangère. Les participants de son étude emploient le verbe concret *look* (regarder) au lieu du verbe nucléaire *see* (*voir*) comme dans l'exemple:

(87) « *I looked that he was sleeping* » (plutôt que l'expression correcte *I saw that he was sleeping*).<sup>22</sup>

Le verbe *look* (traduit en français par le verbe *regarder*) peut avoir le sens abstrait de verbes anglais : *understand* (traduit par *comprendre*) et *know* (traduit par *savoir*). Dans ce cas, le verbe pourrait être interprété comme *j'ai compris /su qu'il dormait*.

Viberg (2002) a donné d'autres exemples où un verbe concret remplace un verbe nucléaire : *speak* (traduit par *parler*) au lieu de /say/ (traduit par *dire*) et *walk, stroll* (traduit par *marcher*) à la place de /go/ (traduit par *aller*). Les verbes *speak* et *look* sont fréquents. Les interférences situationnelles sont plus importantes que les interférences linguistiques au début de l'acquisition de la langue. Ces verbes disparaissent de la production des participants lorsqu'ils connaissent les mots conventionnels.

Dans une étude empirique, Viberg (2002) a demandé aux apprenants de Suédois Langue Seconde de regarder 20 séquences d'actions (DVD) et de donner des instructions sur ces séquences aux autres participants qui ne les avaient pas vues. Cent vingt étrangers ont participé à cette étude (des Polonais, des Espagnols et des Finnois). Viberg (2002) a montré 20 sections d'actions, par exemple : « *mets le sac sur la table* », « *mets le papier* » aux participants de l'étude.

Voici des exemples de verbes en suédois tirés de Viberg (2002) :

(88) le verbe *lägga* signifie en anglais ‘*put in a lying position*’ (traduit par *poser dans la position allongée*).

(89) *ställa*– ‘*put in a standing position*’ (traduit par *poser dans la position debout*).

---

<sup>22</sup> En français, cette phrase est traduite par : *je le regardais dormir / qu'il dormait* ce qui soulève un problème des collocations.

(90) *sätta*– désigne tout simplement ‘put’ (traduit par *poser*) sans marquer la façon dont on pose l’objet.

Ces trois verbes font partie de 50 mots les plus fréquents en suédois (voir le tableau suivant).

**Tableau 18.** Exemples d’instructions en suédois (Viberg, 2002, p. 62)

Verbes de position (localisation)	Instruction en anglais
Ställa	‘Put the bag on the table’! (Pose le sac sur la table)
Lägga	‘Put the file on the table’! (Pose le classeur sur la table)
Sätta	‘Put the paper in the file’! (Pose le papier sur le classeur)

Pour illustrer la façon dont la langue maternelle peut influencer l’acquisition des verbes en langue seconde, nous présentons l’exemple de production des verbes suédois chez les locuteurs polonais. Le verbe suédois *ställa* signifie *stawiac* en polonais (traduit par *mettre quelque chose debout*), *lægga* signifie partiellement *klaśc* en polonais (traduit par *poser*, mais sans désigner la façon de poser un objet). Contrairement aux Finnois et aux Espagnols, les Polonais produisent fréquemment une *surextension* du verbe suédois *ställa* qui est plus spécifique que le verbe *sätta*, car ils ont un verbe qui a un sens partiellement similaire dans leur langue maternelle (Viberg, 2002, p. 64). Il semble donc que les surextensions sont parfois déterminées par la langue maternelle.

En ce qui concerne l’instruction : « *take your coat off and hang it on (the back of) the chair* » (traduit par *enlève ton manteau et accroche le sur la chaise*), on distingue plusieurs types de réponses. Les participants de l’expérience ont fait de différentes simplifications conceptuelles. Certains participants décrivent une action sans verbe, d’autres produisent des verbes nucléaires traduits par *aller* et *arriver* comme dans l’exemple qui suit.

**Tableau 19.** Verbes nucléaires en suédois et en anglais (Viberg, 2002, p. 62)

<b>Suédois</b>	Gå	Ut	Sina	jacka	Å	Gå	de	I samma plats/	På samma plats
<b>Anglais</b>	Go	Out	Your	Jacket	And	Go	It	In the same place/	On the same place

D’autres participants produisent des verbes de posture et de *position (localisation)*.

**Tableau 20.** Verbes de posture et de *position (localisation)* en suédois et en anglais (Viberg, 2002, p. 63)

<b>Suédois</b>	Klä	Av	Och	Ligger	I	Stolen
<b>Anglais</b>	Dress	Off	And	Lie	In	(the) chair

Les enfants de Suédois Langue Seconde produisent des *approximations lexicales* avec les verbes traduits en français par *partir*, *donner*, *prendre* pour désigner le verbe /mettre/. Ces approximations peuvent être basées sur le sens des mots en langue maternelle, par exemple le verbe suédois *lämma* ‘leave’ (*partir*) est produit plus souvent par les enfants hispanophones que par les autres enfants étrangers. Les Espagnols possèdent dans leur langue, le verbe *dejar* qui désigne aussi bien le déplacement des objets et le déplacement des personnes, ce qui illustre à nouveau l’influence de la langue maternelle sur la production en

L2. Dans le tableau suivant, nous présentons les réponses produites par les enfants de Suédois Langue Seconde et les enfants de Suédois Langue Maternelle pour l'action :

(91) « *They put a band-aid on the tree* » (Ils mettent un pansement sur l'arbre).

**Tableau 21.** Production des verbes chez les enfants en Suédois Langue Maternelle et en Suédois Langue Seconde (Viberg, 2002, p. 63-64)

Niv. de suédois	Plåstra om 'patch up', <sup>23</sup>	Sätta 'put, attach' <sup>24</sup>	Lägga 'put, lay' <sup>25</sup>	Göra 'make' <sup>26</sup>	Klistra 'glue' <sup>27</sup>	Odd <sup>28</sup>	Sans réponse	Nb. de partic.
<i>Suédois Langue Maternelle</i>								
Âge préscolaire	1	5	-	-	-	3	3	12
Niv. 2	6	2	1	-	-	2*	-	11
Niv. 4	5** <sup>29</sup>	6**	-	-	-	1	-	11
<i>Suédois Langue Seconde</i>								
Âge préscolaire	-	3	-	6	3	5	6	23
Niv. 2	-	3	7	5	2	1	-	18
Niv. 4	1	7	7	2	1	-	-	18

Les enfants de Suédois Langue Maternelle de cette étude produisent le verbe *sätta* (x5) 'put, attach' (poser, attacher), ou *plåstraom* (x1) 'patch up' (mettre un pansement) à l'âge préscolaire. Deux ans plus tard, ils fournissent les verbes spécifiques : *plåstra* (x6) - *patch off* (faire un pansement), *sätta* (x2) 'put, attach' (poser, attacher), *lägga* (x1) 'put, lay' (poser dans la position allongée) et au niveau plus avancé ils produisent *plåstra* (x5) - *patch off* (faire un pansement), *sätta* (x6) 'put, attach' (poser, attacher). Dans cette tâche, les verbes suédois *sätta* (x3), *göra* 'make' (faire) *lägga* (x6) et *klistra* (x3) 'glue' (coller) sont fréquemment produits en langue seconde à l'âge préscolaire. Les participants ayant un niveau plus avancé de Suédois Langue Seconde fournissent les verbes suivants : *lägga* (x7), *göra* (x5), *klistra* (x2) 'glue' (coller).

Cette étude a démontré que les participants produisent longtemps des verbes nucléaires. Ces verbes semblent constituer le niveau de base de la lexicalisation des procès en langue seconde. Les participants construisent d'abord un ensemble restreint de verbes basiques avec lequel ils remplissent les besoins de communication. Les verbes de base aident à compléter le manque dans le lexique des verbes. Ces verbes jouent un rôle central dans le traitement du langage chez les enfants en langue maternelle. Durant l'acquisition de la langue seconde, les apprenants produisent peu de verbes spécifiques, mais beaucoup de verbes de base (Viberg, 2002). Cela change lorsque le niveau de la langue est élevé.

<sup>23</sup> (mettre un pansement)

<sup>24</sup> (poser, attacher)

<sup>25</sup> (poser dans la position allongée)

<sup>26</sup> (faire)

<sup>27</sup> (coller)

<sup>28</sup> Réponse inhabituelle

<sup>29</sup> \* : *ta* signifie *take*

\*\* : L'enfant utilise deux verbes : *plåstra* et *sätta*.

Gullberg (2009) a mené la recherche comparable à celle de Viberg (2002) sur l'acquisition de l'Anglais Langue Seconde par des locuteurs hollandais. Plus précisément il s'agit de la reconstruction de sens de verbes de placement *Zetten / leggen* traduits par 'set / lay' en anglais traduit par *poser / mettre* en français.

Voici les exemples de Gullberg (2009, p. 224)

(92) « *Zij zet de fles op tafel.* »  
'*She sets the bottle on the table.*'  
*Elle met la bouteille sur la table (pour la bouteille debout)*

(93) « *Zij legt de fles op tafel* »  
'*She sets the bottle on the table.*'  
*Elle met la bouteille sur la table (pour la bouteille « allongée »)*

Nous constatons qu'en polonais, il y a trois verbes de ce type :

- *kłaść* (traduit par *mettre / poser dans la position allongée*),
- *postawić* (traduit par *mettre / poser debout*),
- *położyć* (traduit en fonction du contexte par *mettre / poser plutôt dans la position allongée*).

Cette étude présente l'emploi de ces verbes, teste leur extension en anglais et en hollandais et vérifie les gestes qui les accompagnent.

Dix participants ont participé à cette étude, mais uniquement six parmi eux ont été sélectionnées pour les analyses (étudiants de 21 à 25 ans et ouvriers de 36 à 56 ans). Les actions ont été présentées sur l'ordinateur en forme de séquences DVD. Au total l'expérimentateur de ces séquences ont placé 32 objets horizontalement, ou verticalement dans la chambre en désordre.

On a eu 6 actions de plus comme le chewing-gum collé au-dessous de la table, le chapeau sur la tête... Les participants ont vu ces actions et ensuite ont les décrit à ceux qui ne les ont pas regardé.

En hollandais, il y a des verbes de placement horizontal : *zitten / staan / liggen* : 'sit, stand, lie' (*s'asseoir, être debout, être allongé*). La reconstruction du sens de mot de la L1 peut poser un problème en L2 quand si les apprenants doivent apprendre des mots spécifiques qui sont un mot générique dans leur langue pour la même action.

Les apprenants doivent créer une autre catégorie qui n'existe pas dans leur langue maternelle.

« ...the creation of a new L2 category; and the splitting of an L1 category into two L2 categories...

*Although all transitions in principle require reorganization, the last type of transition is assumed to be particularly vexing as it involves the need to shift semantic boundaries of existing categories in the L1 and re-structure semantic-conceptual representations*» (Gullberg, 2009, p. 233).

En espagnol, il y a deux verbes *ser* et *estar* qui posent un grand problème aux apprenants de langue seconde. Les étrangers arrivent qu'à utiliser ses verbes correctement au niveau avancé (Geeslin, 2003).

## Résumé

Les étrangers produisent des surextensions de verbes en langue seconde souvent avec des verbes de base. Les surextensions favorisées en L2 peuvent être influencées par le lexique de la langue maternelle. C'est Viberg qui parlait d'*approximation lexicale*, sans expliquer en détails cette notion. Nous proposons d'explorer cette notion à travers la notion d'*approximation sémantique* comme signe de *stratégie palliative* en situation de manque de mots en langue seconde.

## 2. Acquisition des verbes par les enfants en F.L.S.

Pour Noyau (2008), le développement du lexique des verbes est un domaine clé pour la maîtrise de la langue seconde pour des raisons cognitives et linguistiques. Les raisons cognitives tiennent à la perception, à la catégorisation (qui interviennent également pour les noms) et au choix d'un degré de précision pertinent pour les intentions communicatives. Le développement du lexique des verbes est un domaine important pour des raisons linguistiques. En français, le verbe est au centre de la prédication et il est porteur d'un grand nombre de terminaisons tels que le temps, l'aspect, la mode, la voix).

Bedou-Jondoh et Noyau (2003) ont réalisé une étude afin de vérifier l'acquisition du F.L.S. en contexte scolaire chez les participants togolais en milieu de provenance rural. En effet, les groupes d'enfants togolais de gengbé (de quinze participants chacun) du niveau CE (8-9 ans) et du niveau CM (10-11 ans) ont participé à cette étude. Plus précisément, ces apprenants recevaient des cours en F.L.S., mais pratiquaient peu le français en dehors de l'école. Par ailleurs, grâce au manuel de français, les Togolais apprennent particulièrement le lexique nominal dans leur pays. Le lexique des verbes est réduit à un apprentissage implicite.

Les expérimentateurs ont demandé à des participants d'écouter un conte africain intitulé « Les enfants terribles »<sup>30</sup> deux fois en français. Dans un premier temps, la moitié des participants ont répondu à un questionnaire sur les entités mentionnées dans le récit et l'autre moitié ont répondu à un questionnaire sur les liens causaux entre les événements. Dans un deuxième temps, les participants de l'étude ont réalisé une restitution écrite en français de l'histoire, suivie d'une réécoute en F.L.M. Deux jours plus tard, les mêmes participants ont raconté la même histoire en binôme. La moitié des participants ont raconté l'histoire d'abord en langue maternelle, ensuite en langue seconde et l'autre moitié dans l'ordre inverse.

Les enfants ont repris souvent les mêmes verbes (ex. « demander », « manger », « tuer. »). Ils ont également produit les verbes les plus fréquents selon le *Français fondamental* (ex. *dire, trouver, donner*). Aucun participant ne produit ni de verbe *faire* ni de verbe *prendre*. En effet, ces participants ont adopté une stratégie compensatoire en utilisant des verbes de base (appelés également *verbes prototypiques* par Noyau, 2005). Le constat de cette étude était que la mémorisation littérale des verbes joue un rôle minimal dans la restitution de l'histoire sauf une exception : le verbe *transformer* est plus fréquent dans la production des enfants que le verbe *changer* qui est le verbe de base.

Noyau a suggéré que les participants de cette étude ont mémorisé le verbe *transformer*

---

<sup>30</sup> Le conte raconte la réussite dans le monde cruel. Un homme avait épousé 100 femmes mais il a eu uniquement un enfant. Dès que son fils est parti de la maison, il a dû se confronter aux démons. Il s'agit d'une expérimentation pour une action de *l'ACI Cognitive* sur 'La construction de connaissances en Langue Seconde via la scolarisation en situation diglossique', conçue par D. Legros et C. Noyau.

plus facilement que les autres verbes parce que le héros du conte se transforme en lion dans un moment clé pour ce conte. La mémorisation des verbes spécifiques comme celui-ci est expliquée par la mémorisation littérale des participants d'un événement critique dans le récit. Les résultats de l'étude confirment ceux de Viberg où ses participants produisent des verbes de base pour compenser le manque lexical en Suédois Langue Seconde. Les résultats de Noyau sont donc cohérents avec ceux de Viberg, qui soutient que les participants produisent davantage de verbes de base au début de l'apprentissage de la langue seconde car ces verbes permettent de communiquer avec un lexique limité. Les verbes nucléaires sont des hyponymes et sont fréquents et hautement polysémiques, ce qui favorise leur acquisition de façon précoce en langue maternelle et en langue seconde (Viberg 2002, p. 54).<sup>31</sup> Noyau a évoqué que les *verbes typologiquement universels* sont comparables dans beaucoup de langues. Par ailleurs, les *verbes typologiquement spécifiques* varient quant à leur façon de lexicaliser certains procès.

Pour Noyau (2003), les noms s'acquièrent avant les verbes, en L1 comme en L2, par exemple :

(94) « Moi quand petit la mer comme ça! »

Les verbes de base sont très fréquents, multifonctionnels, se prêtant à la métaphorisation et à la grammaticalisation. Noyau parlait du processus adaptatif, ou compensatoire (la surextension de verbes de base et de l'usage comme verbe support), par exemple :

(95) « Fais-moi mes cheveux ! » (enfant âgé de 4 ; 3) ;

et des usages de métaphoriques inter-domaines, par exemple :

(96) « Déshabiller la banane. » (enfant âgé de 3 ; 7).

Noyau a suggéré que durant l'explosion lexicale en L1, il y a un développement rapide de verbes tandis que les apprenants de L2 utilisent longtemps les verbes de base.

Noyau (2008), a disposé les résultats du *Français Fondamental* sur le lexique des verbes à l'oral chez les adultes. Les travaux plus récents d'inventaire du lexique en français sont fondés sur des corpus écrits (le *Trésor de la Langue Française* – T.L.F.). Ainsi, la base BRULEX des « *Mots les plus fréquents de la langue écrite française* » initiée par Etienne Brunet. Nous citons le début de la liste de fréquence des verbes à partir d'une liste triée par catégories grammaticales.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Un verbe nucléaire permet d'instancier lexicalement par une unité fréquente et peu spécifiée chaque grand domaine sémantique.

<sup>32</sup> Les deux verbes ont été écartés, c'est le cas de *être* et *avoir*, car leur fréquence brute montre que les emplois grammaticaux ne sont pas éliminés : 351960 *être*, 248488 *avoir*).

**Tableau 22.** Début de la liste de fréquence des verbes (Noyau, 2008, p. 91)

Verbes	Fréquences
Faire	77608
Dire	72134
Pouvoir	55394
Aller	41702
Voir	39659
Vouloir	29435
Venir	26023
Devoir	22703
Prendre	20489
Trouver	16833
Donner	16795
Falloir	16078
Parler	15814
Mettre	15339
Savoir	15102

Le verbe *faire* (le verbe nucléaire de production) est une polysémie de beaucoup de verbes. Les autres verbes nucléaires sont les suivants : *dire* (de communication), *aller* (de mouvement), *voir* (de perception)... Il y a des verbes de base spécifiques au domaine : *pouvoir*, *vouloir*, *devoir*. Dans le tableau ci-dessus, tous les verbes sont génériques.

Certains verbes peu fréquents en français, s'avèrent très fréquents ailleurs et sont précocement produits en langue seconde (ainsi, *puiser*, *refuser*, au Togo). Au Togo où l'eau courante est encore rare et reste irrégulièrement distribuée, même en ville, les enfants font du verbe *puiser* le verbe de base.

Voici une liste de fréquence globale du *Français Fondamental* et l'inventaire des verbes de Noyau (2008), constitué à partir de la liste complète :

**Tableau 23.** Position de quatre verbes dans le corpus – *Français Fondamental* (Noyau, 2008, p. 93)

Verbes	Liste de fréquence globale des verbes - <i>Français Fondamental</i>	Inventaire des verbes constitué à partir de la liste complète
« Chercher »	231	45 <sup>e</sup> verbe
« Porter »	406	77 <sup>e</sup> verbe
« Envoyer »	443	87 <sup>e</sup> verbe
« Plonger »	hors Français Fondamental	-

Tous les verbes dans le tableau ci-dessus qui se trouvent sur la liste sont génériques à part *plonger*, un verbe spécifique, qui est exclu d'une liste de fréquence globale du *Français Fondamental*.

Précisons que sur les 1063 premiers mots (de fréquence égale, ou supérieure à 20) de l'inventaire du *Français Fondamental* il y a 221 verbes simples. Le verbe *chercher* est facilement retenu par les participants de l'étude parmi les verbes contenus dans le texte source, mais n'est pourtant que peu repris car le héros s'est transformé en lion dans le moment clé de ce conte.

Viberg a remarqué dans son corpus composé d'un million de mots (Viberg, 2002, Stockholm-Ulea corpus SUC), que 20 verbes couvrent plus de 50% de toutes les occurrences



verbales. En France, Gougenheim et ses collaborateurs (Gougenheim et al., 1967), ont réalisé une enquête sur le *Français fondamental* fondée sur un corpus oral, où le verbe *faire* se situe au 3<sup>e</sup> rang, après *être* et *avoir*, ensuite, le verbe *dire* occupe le 4<sup>e</sup> rang et *aller* - en 5<sup>e</sup>. Les verbes de base semblent constituer un niveau de base de la lexicalisation des procès en L2. Les locuteurs étrangers communiquent avec ces verbes en faisant jouer au maximum leur flexibilité sémantique.

### Résumé

Noyau et ses collègues montrent que les verbes de base, y compris les verbes nucléaires, jouent un rôle important dans le développement de la langue seconde chez les enfants togolais. Tout en utilisant une méthodologie différente avec des enfants apprenant le français (la production écrite précédée de l'écoute d'un conte), ses résultats sont cohérents avec ceux de Viberg qui a vérifié les dénominations d'actions à l'oral chez des enfants apprenant les suédois. Noyau a observé uniquement un verbe spécifique dans la production écrite des enfants, lorsqu'ils décrivent les actions les plus importantes pour le développement de l'action dans le conte en question. La tâche de Viberg semble être plus proche de la tâche de dénomination que nous utilisons que celle de Noyau.

## 3. Bilan

La plupart des travaux menés sur l'acquisition du lexique des verbes concernent la langue maternelle. Des recherches sur l'acquisition du lexique en langue seconde sont menées le plus souvent sur la langue anglaise, et également sur d'autres langues (l'acquisition du lexique en suédois et en français par les enfants). Les *verbes nucléaires* sont importants durant l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde à cause de leur fréquence. Les verbes de base ont une sémantique très large et une polysémie complexe. Les verbes universels sont comparables dans toutes les langues, mais certains verbes spécifiques varient selon les langues. Ces verbes sont acquis en premier en langue seconde. La production de ces verbes semble être une stratégie communicative. Les locuteurs débutants de langue seconde emploient les verbes de base pour différentes actions se font comprendre avec peu de mots. Les participants avancés, produisent davantage de verbes spécifiques en F.L.S. D'après ces études, les enfants apprenant une langue seconde produisent des surextensions de verbes en langue seconde souvent avec des verbes de base.

Pourtant, il n'existe pas à notre connaissance de recherches sur l'acquisition des verbes par les adultes apprenant le lexique en F.L.S. Nous explorons la notion *d'approximations lexicales* à travers la notion *d'approximation sémantique* comme signe de *stratégie palliative* dans le chapitre suivant.

Dans la partie empirique, nous analyserons surtout des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports.

## **TROISIÈME PARTIE**

### **Stratégie palliative dans l'acquisition de la langue seconde**

## Chapitre 5

### Surextension et approximation sémantique : une stratégie palliative ?

Dans ce chapitre, nous présentons les travaux menés sur l'acquisition du lexique. Il est important de se focaliser sur la production d'énoncés non conventionnels en situation de manque de mots en langue maternelle chez des aphasiques et des enfants pour appuyer nos hypothèses sur la production de verbes en langue seconde. Les énoncés présentés dans le chapitre précédent sont appelés différemment : *surextensions*, *identifications approchées* et *approximations sémantiques*. La notion d'approximation sémantique que nous développons est une extension de deux notions : *surextension* et *identification approchée*. L'approximation sémantique repose sur la proximité sémantique entre un verbe non conventionnel produit et un verbe conventionnel. Dans le cadre du projet initié par Duvignau et Gaume, nous nous intéressons à la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines. Le fait que les locuteurs produisent des énoncés de ce type est un signe de *flexibilité sémantico-cognitive*, et également de *stratégie palliative*, car ils leur permettent de communiquer avec un lexique limité.

Il apparaît que contrairement à la métaphore, la surextension est produite en cas de manque de mots. Afin de vérifier la compréhension du mot conventionnel chez le locuteur, il est utile de prendre en compte la modalisation produite par le locuteur et de lui demander de paraphraser l'énoncé produit.

#### 1. Surextension vs. stratégie palliative chez des aphasiques et des enfants en langue maternelle

Les surextensions sont présentes chez les jeunes locuteurs à qui le lexique fait naturellement défaut et les locuteurs aphasiques qui souffrent du manque de mots à la suite d'une lésion cérébrale. Ce constat nous fait réfléchir sur la *proximité sémantique* entre les items dans l'organisation du lexique mental et dans le processus de communication. Ces énoncés ont été nommés *paraphasies sémantiques*.

La paraphasie sémantique est la « *transformation aphasique dans laquelle le mot substitué et le mot substituant sont liés quant à leur sens, c'est-à-dire qu'ils appartiennent à un même champ de signifiés..* » (Bérbué, 1991, p. 62)

L'importance des surextensions est montrée en acquisition du langage chez les enfants à travers l'analyse d'énoncés nominaux (ex. le mot *parapluie* pour désigner le /champignon/).

Bassano (2000) considère la production des surextensions comme phénomène de base dans le développement lexical précoce (1 ; 7- 2 ; 6) : « *Certes, l'acquisition du lexique sera un processus de longue haleine, s'étendant sans doute même sur toute la durée de la vie, mais les deuxième et troisième années d'existence de l'enfant représentent la période cruciale de sa constitution...souvent appelée maintenant le développement lexical précoce.* » (Bassano, 2000, p. 137)

« *...on a observé que durant les premières étapes du développement lexical, des mots étaient souvent employés par les jeunes enfants de manière non conforme à l'usage adulte, reflétant diverses sortes d'erreurs d'extension. Au rang des plus fameuses se trouvent les erreurs de surextension.* » (Bassano, 2000)

Certains psycholinguistes et aphasiologistes maintiennent leur position de l'idée de déviance par rapport à la norme qui vient justifier ce label. Nous voudrions évoquer l'importance des surextensions dans la production orale chez les enfants en langue maternelle et les aphasiques et montrer que les surextensions ne sont pas des erreurs. La production des surextensions est une stratégie communicationnelle.

La surextension analogique consiste à employer un mot pour désigner un autre mot, mais qui, cette fois-ci, les mots n'appartiennent pas à la même catégorie (ex. dire *pomme* pour désigner la *lune*). Ces analogies sont généralement basées sur des ressemblances physiques entre les objets dans le but de comparaison.

La surextension analogique caractérise la capacité de décontextualisation de jeunes enfants (Clark, 1973, 1993, Anglin, 1977). La surextension est observée à partir de l'âge de 14 mois et sa présence est expliquée par l'existence d'un vide lexical à combler à l'oral. Ainsi, le petit enfant peut utiliser, par exemple :

(97) Le mot *maïs* pour désigner la /batte de base-ball jaune/. (Winner, 1979)

(98) Le mot *chapeau* pour désigner le /capuchon de stylo/. (Duvignau, 2002)

Le *maïs* et la *batte* de base-ball sont jaunes. Le *chapeau* et le *capuchon de stylo* ont une ressemblance au niveau de leur forme.

Les aphasiques produisent également le même type de surextension parce qu'ils ont un accès aux mots difficiles comme

(99) Le mot *aspirateur* pour désigner /la moissonneuse –batteuse/.

Dans ces exemples, les enfants produisent une analogie grâce à la forme et à la couleur des référents.

La surextension catégorielle consiste à utiliser un mot représentant un objet pour désigner un autre objet appartenant à la même catégorie que celui-ci sur la base d'une ressemblance physique, fonctionnelle, ou de contiguïté spatiale (Angin, 1976). Pour Clark (1993), des erreurs de surextension catégorielle sont appelées également *surinclusion*.

Par exemple, le participant aphasique peut dire :

(100) Le mot *fourchette* pour désigner /le couteau/. (Jakobson, 1963)

(101) Le mot *cuillère* pour désigner /la fourchette/. (Nespoulous, 1992)

Dans l'exemple 100 le mot *fourchette* appartient au même domaine que le mot *couteau*. Il en va de même pour les mots *cuillère* et *fourchette* dans l'exemple 101.

Ces énoncés, produits par les aphasiques en situation de manque de mots, sont comparables aux énoncés produits par les enfants de 2 à 3 ans : ils consistent en une substitution des mots reliés par une proximité sémantique et constituent soit des surextensions catégorielles, soit des surextensions analogiques (Duvignau et al., 2004). Cette mise en relation suscite parfois des productions langagières, jugées hors norme et ces productions sont appelées *surextensions erronées* (Winner, 1979; Bassano, 2000), alors qu'il faut proposer, en écho aux travaux de Jakobson (1956, 1963), la notion de *stratégie*

*palliative* avancée par Le Dorze et Nespoulous (1989) qui ont démontré que les surextensions ne sont pas des erreurs. Cette stratégie joue un rôle crucial dans la communication chez les jeunes enfants dans l'acquisition du lexique (Clark 1993, Duvignau 2002, 2003) ainsi que chez les aphasiques en proie à des problèmes d'accès au lexique (Duvignau, Gaume, Nespoulous, 2004). Le manque de mots résulte d'un accès difficile au lexique chez les aphasiques, mais d'un lexique limité chez les enfants sans trouble. Dans ces deux cas, la conséquence est la même : les participants produisent des mots assez proches des mots conventionnels. Ces énoncés permettent aux enfants de pallier leur déficit lexical (Jakobson, 1956, 1963 ; Le Dorze et Nespoulous, 1989).

*Ces sujets « ... vont s'adapter à leur déficit et essayer de le contourner pour satisfaire leurs besoins communicationnels quotidiens. » (Nespoulous, 1996, p. 423)*

### Résumé

La surextension analogique et la surextension catégorielle sont un signe de manque de mots, ou d'accès difficile aux mots. Pour Winner, 1979, Bassano, 2000, la surextension est une production erronée, mais nous le contestons en défendant l'idée que les locuteurs produisent des surextensions qui sont en relation avec des mots conventionnels.

#### 1.1. Surextension et métaphore, importance de la modalisation

On parle d'erreurs de surextensions (catégorielles, ou analogiques) si le sujet n'a pas à sa disposition le mot conventionnel, mais de *métaphores* si le sujet dispose d'un mot conventionnel, mais qu'il utilise un autre mot à sa place.

Dans l'exemple,

(102) « *la lune est un pamplemousse* »,

les énoncés analysés sont identiques en surface à l'erreur de surextensions analogiques appartenant à des domaines sémantiques distincts : le *pamplemousse* (LE DOMAINE DES FRUITS), par comparaison à la *lune* (LE DOMAINE DES ASTRES), mais ces deux mots peuvent renvoyer à la *métaphore*.

Dans la section suivante, nous évoquerons également les énoncés non conventionnels appelés différemment.

Gardes-Tamine parlait de « *développement de l'activité métalinguistique [qui] est lié à l'émergence et aux progrès de l'activité métalinguistique et [de] la prise de conscience du signe linguistique* » (Gardes-Tamine, 1988, p. 260). De ce fait, les enfants peuvent marquer leur utilisation d'une métaphore qu'ils produisent de façon consciente avec l'intention de changer de sens en jouant sur des traits sémantiques (Gardner et Winner, 1979).

Par exemple, lorsque l'enfant dit « pomme » pour un ballon rouge même s'il a utilisé le mot *ballon* dans le passé, il produit une métaphore. Dans le cas de métaphore, les enfants peuvent également produire une modalisation. Tamba (1994) désigne les termes, tels que « vrai », « un genre de », « tout », « littéralement », « pour ainsi dire »... comme « *des modalisateurs graduels de l'énonciation figurative*. » (Tamba, 1994, p. 27)

Voici d'autres exemples de réponses : « X, si j'ose dire... », « X, c'est le cas de le dire... », « X, sans jeux de mots... », « J'allais dire X... ».

## Résumé

Il apparaît que contrairement à la métaphore, la surextension est produite en cas de manque de mots. Pour vérifier si les énoncés sont métaphoriques, il est utile de prendre en compte la modalisation produite et de demander au participant de paraphraser un énoncé produit.

## 2. De l'identification approchée de Jakobson (1956) à l'approximation sémantique de Duvignau (2002)

Jakobson s'est intéressé à la capacité de rapprochement des termes, c'est-à-dire aux liens entre eux par différents degrés de similarité (Jakobson, 1963, p. 48-49). Il parlait de l'utilisation des mots qui partagent une parenté sémantique, mais qui n'appartiennent pas au même domaine sémantique chez des adultes aphasiques. Comme l'a dit Jakobson (1963, p. 58), des « *identifications approchées* » sont de nature métaphorique.

« *Le malade -ou l'enfant- réduit au groupe de substitution...utilise les similitudes, et ses identifications approchées sont de nature métaphorique...* » (Jakobson, 1963, p. 58)

Duvignau (2002) a proposé d'appeler ces énoncés « *approximations sémantiques* » en écho à la notion d' « *identification approchée* » de Jakobson (1956, 1963) dans la mesure où le mot produit par les participants est en relation de proximité sémantique avec un mot conventionnel qui devrait être employé. Elle a établi l'existence et l'importance des énoncés verbaux comme « déshabiller une orange » pour l'action d'éplucher une orange avec les mains/ ; « casser la tomate » pour l'action d'écraser une tomate avec la main/) dans le développement lexical précoce du français (Duvignau et Gaume, 2005 ; Gaume, Duvignau et Vanhover, 2008). Elle a démontré que l'approximation sémantique verbale joue un rôle fondamental durant cette période (Duvignau, 2002).

Nous faisons une distinction entre l'approximation sémantique et la métaphore. Les enfants produisent des approximations sémantiques pour combler le manque de mots lorsqu'ils ne disposent pas de mots conventionnels et produisent des métaphores dans la situation opposée, où ils disposent du vocabulaire conventionnel pertinent.

## Résumé

Jakobson et ensuite Duvignau s'intéressent à la similarité entre les mots. Jakobson a appelé cette similarité *identification approchée* qui repose sur la métaphore et Duvignau – *approximations sémantiques* à cause de la proximité sémantique entre les termes.

## 3. Approximation sémantique : le signe de flexibilité sémantico-cognitive

En effet, il faudrait mentionner l'importance de la flexibilité sémantique afin de mieux expliquer la notion d'approximation sémantique. Chez Barsalou (1989) la flexibilité sémantico-cognitive joue un rôle important dans la catégorisation des mots. Le traitement sémantique des verbes par les enfants et les adultes manifeste une plus grande flexibilité que le traitement sémantique des noms, ce qui est expliqué par le caractère relationnel des verbes

(Noyau, 2003).

Pour caractériser la flexibilité sémantique à l'œuvre durant l'acquisition lexicale, Bianchi (2001) a proposé une hypothèse contextualiste sur l'apprentissage lexical par l'enfant selon laquelle à partir d'un apprentissage restreint du champ d'application d'une expression, il y a "*un processus qui adapte les aspects de la situation actuelle au concept lexical déjà disponible le plus proche*" (106-107). Pour Duvignau, la flexibilité sémantico-cognitive est responsable de la production d'approximations sémantiques en F.L.M. (Duvignau, 2002, 2003, Duvignau et Gaume, 2004, Duvignau, 2003 ; Duvignau, Gardes-Tamine et Gaume, 2004 ; Duvignau, Gaume et Nespoulous, 2004 ; Duvignau, Gaume, Fossard et Pimenta, 2005). La flexibilité sémantico-cognitive permet de communiquer malgré le manque de mots chez ces locuteurs (Duvignau, 2005). Chez Duvignau (2005), les verbes sont sujets à une flexibilité sémantique importante et font objet d'*approximations sémantiques*, nombreuses chez les enfants (repris par Noyau, 2008, p. 87-89). L'emploi de ces énoncés est une stratégie communicationnelle dans la mesure où les participants peuvent communiquer avec peu de mots.

« *La flexibilité sémantique*<sup>33</sup> *des verbes s'illustre ainsi : il s'agit [...] de souligner la potentialité que détient un verbe utilisé de manière inhabituelle à s'adapter à un nouvel environnement linguistique tout en conservant l'essentiel de sa signification, ou comme le dit Gentner (1981), tout en préservant autant que possible son sens.* » (Duvignau, 2002, p. 241)

Duvignau (2002) a étudié la flexibilité sémantique du verbe *casser* dans son corpus de productions enfantines et a démontré que ce verbe avait été utilisé dans diverses valeurs de traits sémantiques en fonction du contexte (tels que *déchirer, crever, craqueler, déboutonner, dénouer, blesser, défaire, couper*), alors qu'il ne véhiculait qu'un sens de *détériorer*.

Un enfant peut dire par exemple :

(103) « le livre est cassé. » (Chen, Parente, Duvignau, Tonietto et Gaume, 2008)

Le verbe générique *casser* exprime ici la destruction. Les enfants peuvent produire le même verbe pour plusieurs actions. Duvignau (2002) a démontré que la capacité analogique des enfants est très importante en termes de quantité dans la production orale et semble être centrale. Cette aptitude fondamentale lui permet de « *voir la ressemblance dans la différence* » (Sander, 2000) dès leur plus jeune âge et sous-tend une grande flexibilité cognitive décrite par Duvignau, Gaume et Nespoulous (2004, p. 229) ainsi :

« *L'enfant, vers 2 ans, parvient à étendre l'emploi d'un terme dont il dispose, de manière pertinente pour faire part de quelque chose pour lequel il ne dispose pas de terme. Cette flexibilité cognitive perdure puisque, plus tard : vers 3 ans / 3 ans et demi, l'enfant peut utiliser par exemple aussi bien casser que déchirer pour désigner l'événement [déchirer un livre]. Ce qui semble signifier que l'enfant de cet âge est doté d'une grande souplesse dans l'utilisation de son lexique.*»

La flexibilité sémantico-cognitive semble jouer un rôle important dès l'âge de deux ans et diminuer par rapport l'âge dans la mesure où les enfants connaissent de plus en plus de mots conventionnels et produisent moins d'approximations sémantiques.

---

<sup>33</sup> La flexibilité sémantique a été explorée par Clark (1997) dans le cadre des énoncés mettant en jeu un nom.

## Résumé

La flexibilité sémantico-cognitive est importante dans la catégorisation du lexique en situation de manque de mots. Le traitement sémantique des verbes par les enfants et les adultes manifeste une plus grande flexibilité que le traitement sémantique des noms. Les enfants produisent des approximations sémantiques grâce à la flexibilité sémantique. Quand les enfants ne disposent pas de mots conventionnels, ils fournissent un mot qui est proche (ou assez proche) du mot conventionnel. Par conséquent, ils peuvent communiquer avec un lexique limité.

## 4. Deux types d'approximations sémantiques (intra-domaines et inter-domaines)

À partir des données recueillies en F.L.M., Duvignau a distingué deux types d'approximations sémantiques verbales durant la période d'acquisition précoce (Duvignau 2005, Duvignau et al. 2005, 2008). Nous présentons les deux types d'approximations sémantiques ci-dessous.

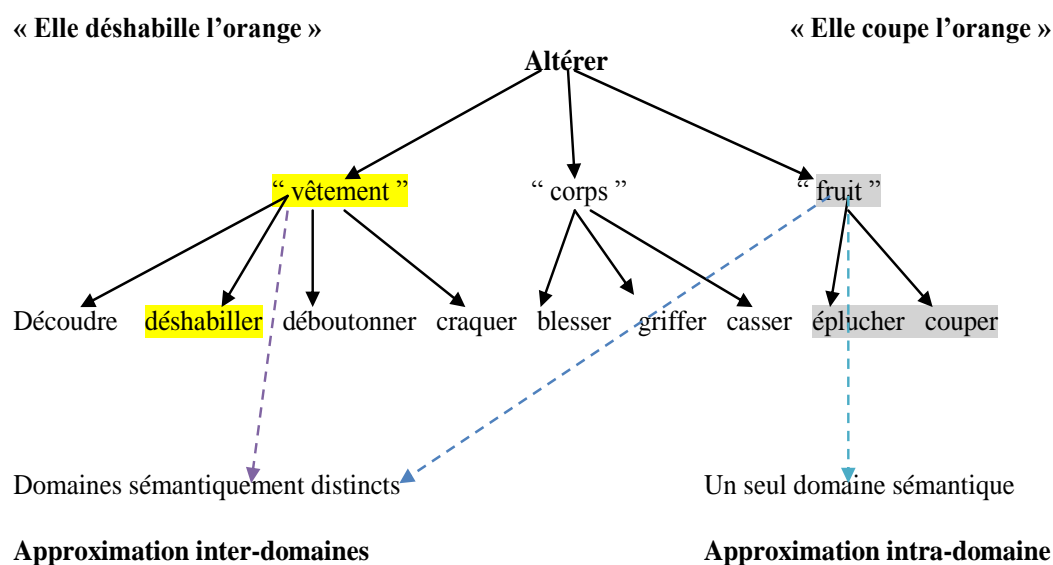


Figure 6. Représentation schématique des notions d'intra et d'inter-domaines (Elie, 2009, p. 129)

La différence entre les approximations sémantiques intra-domaines et inter-domaines est représentée schématiquement par la figure ci-dessus.

Dans l'exemple, « elle déshabille l'orange », le verbe non conventionnel *déshabiller* est en relation de co-hyponymie avec le verbe conventionnel *éplucher* et les deux verbes partagent le même hypéronyme /altérer/ (Elie, 2009). Dans le cas d'approximations sémantiques inter-domaines, les domaines sémantiques [vêtements] et [fruit] sont concernés.

Si on entend un locuteur qui dit : « elle coupe l'orange », au lieu du verbe *éplucher*, on pourrait comprendre cette phrase grâce au contexte situationnel. Il serait difficile de décoder correctement le sens de ce verbe au téléphone où il n'y a pas d'éléments contextuels qui



facilitent la communication. Le verbe *couper* et *éplucher* sont des co-hyponymes qui appartiennent au même domaine sémantique [fruit]. Dans le cas d'approximations intra-domaines un seul domaine est concerné.

#### 4.1. Approximation intra-domaine

Dans le cas d'*approximation intra-domaine* (appelé également *approximation pragmatique*), le caractère approximatif du verbe provient d'une non correspondance entre le verbe produit et la réalité qu'il désigne.

Voici des exemples de réponses (Duvignau, 2008) :

(104) « Clara, elle secoue la soupe » pour l'action de /remuer la soupe avec une cuillère/-enfant âgé de 2 ans.

(105) « La dame coupe une orange » pour l'action d'/enlever la peau d'une orange/ - enfants âgé de 3,5 ans.

Dans ce cas, l'utilisation de la forme verbale dans un autre contexte qui serait approprié (respectivement *secouer un bol de soupe* et *couper une orange en deux avec un couteau*) ne provoque aucune tension sémantique entre les termes (ici le verbe *secouer* peut se dire d'une soupe / *couper* peut se dire d'une orange), mais désigne, dans le contexte considéré, un mode de réalisation d'une action qui ne correspond pas spécifiquement au monde de l'action réalisée.

L'approximation intra-domaine se repère grâce à la mise en jeu d'un critère sémantico-pragmatique, car il existe une tension pragmatique entre le verbe et la réalité désignée. Le verbe fait partie du même domaine sémantique que le nom de l'objet dans la séquence d'actions (DVD), mais ce verbe ne désigne pas la même action qui a été présentée. Par exemple :

(106) le verbe *couper* pour l'action de /rompre une baguette avec les mains/.

Le verbe *couper* pour l'action de /rompre une baguette avec les mains/ fait partie du même domaine sémantique que le nom de l'objet (ici /culinaire/. De ce fait, cette substitution ne suscite aucune tension sémantique. En revanche, l'usage de ce verbe eu égard à la réalité de l'action désignée provoque une tension sémantico-pragmatique.

#### 4.2. Approximation inter-domaines

L'énoncé est considéré comme *approximation inter-domaines* lorsqu'un verbe approximatif produit par le locuteur est en relation de co-hyponymie avec un verbe conventionnel avec lequel il partage le même hypéronyme.

Voici un exemple de réponse :

(107) « Elle déshabille une orange » pour l'action de /peler une orange/.

Le verbe *déshabiller* est un verbe approximatif, car il est en relation de co-hyponymie avec

le verbe *peler*. Du fait, les verbes *déshabiller* et *peler* ont le même hypéronyme /enlever/. Ici on parle d'approximation inter-domaines, car deux verbes relèvent de différents domaines sémantiques (LE DOMAINE DU TEXTILE – L'HABIT) et (LE DOMAINE DU FRUIT y compris de l'orange). De ce fait, l'approximation sémantique inter-domaines est repérable indépendamment du contexte d'énonciation et la détection d'approximation sémantique de ce type se fait au niveau sémantique et linguistique.

### Résumé

Nous avons vu jusqu'à maintenant que l'approximation sémantique peut être soit intra-domaine, soit inter-domaines. L'approximation sémantique intra-domaine n'est pas une erreur pour un raison pragmatique. On pourrait facilement comprendre l'intention du locuteur grâce au contexte. En revanche, l'approximation sémantique inter-domaines est repérable indépendamment du contexte d'énonciation et la détection de l'approximation de ce type se fait au niveau sémantique et linguistique. Eu égard à ces données, nous contestons la notion d'erreur pour de telles productions.

## 5. Comparaison de production d'approximations sémantiques des enfants et des adultes de F.L.M. (données de Duvignau, 2002-2008)

Duvignau s'intéresse à la structuration du lexique des verbes en F.L.M. Avec la collaboration de Gaume, elle a créé un protocole appelé « *Approx* » en 2004, constitué de 17 séquences d'actions (DVD). Ces séquences sont standardisées au moyen d'enregistrements d'une durée de 45 secondes chacune, qui renvoient à trois catégories d'actions : /détériorer/, /enlever/ et /séparer (voir le tableau ci-dessous) :

**Tableau 24.** Protocole expérimental (Duvignau et Gaume, 2004) présentant les 17 séquences (DVD) en fonction des trois catégories d'actions

/DÉTÉRIORER/	/ENLEVER/	/SÉPARER/
1. faire éclater un ballon	6. peler une carotte	12. scier une planche en bois
2. froisser une feuille de papier	7. éplucher une orange	13. couper un pain avec un couteau.
3. casser un verre avec un marteau	8. enlever l'écorce d'une bûche	14. couper un pain avec ses mains
4. écraser une tomate avec la main.	9. déshabiller un poupon	15. hacher du persil avec un couteau.
5. déchirer un journal	10. démonter une structure en Lego.	16. découdre la manche d'une chemise
	11. peler une banane	17. émietter du pain avec ses mains

Elle a analysé la production d'une centaine d'enfants âgés de 2 à 11 ans et environ quatre-vingt adultes sans trouble en F.L.M. Les participants de l'expérience ont été placés en situation orale de dénomination et de reformulation de 17 séquences présentées sur ordinateur. Duvignau a démontré, l'existence et l'importance du point de vue communicatif de l'approximation sémantique verbale (du type « déshabiller l'orange » au lieu d'« éplucher l'orange/ « casser la tomate » au lieu d'« écraser la tomate/ ») dans le développement lexical précoce sans trouble du français (Duvignau et Gaume, 2005 ; Gaume, Duvignau et Vanhove, 2008).

Duvignau (2008) a analysé 300 exemples chez les enfants et les adultes, par exemple :

(108) « Elle ouvre la mandarine. pour l'action d' /éplucher/- 2 ans et 3 mois.

(109) « Il est cassé le livre » pour l'action de /déchirer/ - 2 ans.

Elle a démontré que l'approximation sémantique joue un rôle fondamental durant la période d'acquisition précoce des verbes. Pour Duvignau (2008, p. 69), les enfants produisent en moyenne 25% d'approximations sémantiques en F.L.M., mais le taux tend à se réduire avec l'âge :

**Tableau 25.** Production d'approximations sémantiques chez les enfants et les adultes selon l'âge (Duvignau, 2008, p. 69)

Participants	Approximations sémantiques
Enfants âgés de 2 - 3 ans	37%
Enfants âgés de 3 - 3,5 ans	24.5%
Enfants âgés de 3,5 – 4 ans	18%
Enfants âgés de 5 ans	5%
Enfants âgés de 6 ans	3%
Enfants âgés de 7- 11 ans = adultes	2%

Les enfants de 2 à 5 ans produisent beaucoup d'approximations sémantiques en langue maternelle et le nombre moyen d'approximations semble diminuer par rapport à l'âge. À partir de 6 ans, les enfants produisent peu d'approximations. Les adultes français produisent en moyenne 2 % d'approximations sémantiques, ce qui correspond à la production chez les enfants de 11 ans. D'autre part, ces participants détiennent le même pourcentage d'approximations sémantiques entre 6 ans et 10 ans et nous n'observons pas la chute graduelle dans le cadre du développement normal du langage. Les adultes peuvent produire des approximations sémantiques même à l'âge adulte, par exemple lorsqu'ils mentionnent des mots venant de domaines qu'ils ne maîtrisent pas bien. S'ils utilisent un mot non conventionnel, ils font assez souvent une autocorrection, ou font savoir aux autres qu'ils ne sont pas assurés d'un mot produit.

Duvignau (Duvignau et al., 2008<sup>34</sup>) a fait soumettre le protocole « *Approx* » à.:

- cinquante-quatre enfants (24 à 44 mois : moyenne d'âge - 3 ans),
- dix-sept aphasiques (modérés et sévères, 40 à 82 ans : moyenne d'âge - 60 ans),
- dix-sept adultes contrôle (40 à 82 ans : moyenne d'âge - 60 ans).

**Tableau 26.** Production des verbes chez les enfants, les aphasiques et les adultes de F.L.M. de Duvignau et al., 2008<sup>35</sup> concernant la tâche de dénomination d'actions

F.L.M.	Valides	Verbes conventionnels	Approximations sémantiques	Intra-domaines	Inter-domaines
<b>54 enfants</b>	82 %	47,5%	35%	25%	9,5 %
<b>17 aphasiques</b>	89 %	63%	27%	20%	6,5 %
<b>17 adultes</b>	98 %	91%	8% <sup>36</sup>	9%	2,5 %

<sup>34</sup> Actes – congrès

<sup>35</sup> Actes – congrès

<sup>36</sup> J'ai rapporté les résultats tels qu'ils sont mais je signale qu'il y a une erreur dans les chiffres.

Les résultats ci-dessus concernent la tâche de dénomination d'actions. Il y a une différence significative ( $p \leq .004$ ) entre le groupe d'enfants et le groupe contrôle d'adultes. En revanche, il n'y a pas cet effet observé entre le groupe d'enfants et le groupe d'aphasiques ni entre le groupe d'aphasiques et le groupe d'adultes. Les aphasiques et les enfants produisent significativement moins de réponses conventionnelles ( $p \leq .000$  dans ces deux cas), et plus d'approximations (respectivement  $p \leq .003$  /  $p \leq .000$ ) que les adultes sans trouble.

De plus, les aphasiques produisent significativement plus de réponses conventionnelles que les enfants ( $p \leq .007$ ), mais ne produisent pas significativement moins de réponses approximatives que les enfants ( $p \leq .199$ ). Les aphasiques et les enfants produisent significativement plus d'approximations intra-domaines que les adultes contrôles (respectivement  $p \leq .048$  /  $p \leq .000$ ). Les enfants fournissent significativement plus d'approximations inter-domaines que les adultes ( $p \leq .035$ ). Il n'y a aucune différence significative entre les enfants et les aphasiques concernant la production d'approximations intra-domaines ( $p \leq .470$ ) ni entre les enfants et les aphasiques concernant la production d'approximations inter-domaines ( $p \leq .886$ ). Les jeunes enfants en cours de structuration de leur lexique ainsi que les adultes aphasiques dont la production lexicale est perturbée produisent beaucoup d'approximations sémantiques verbales. Duvignau a proposé de développer les recherches sur la reformulation paraphrastique.

### Résumé

L'approximation sémantique pourrait caractériser le développement précoce. Plus les enfants sont âgés, moins ils produisent d'approximations verbales dans leur langue maternelle parce qu'ils connaissent des verbes conventionnels. Les adultes en produisent peu sauf s'ils sont touchés d'une maladie du type aphasie, ou autre.

## 6. Modalisation d'approximations sémantiques : dichotomie noms vs. verbes

La modalisation porte elle-même l'information sur le degré de conscience chez des enfants en langue maternelle (Elie, 2008). Depuis Bally (1942), on s'accorde à considérer tout acte de parole comme la combinaison d'éléments référentiels (le *dictum* chez Bally) et d'éléments modalisateurs (le *modus* chez ce même linguiste).

*« Grâce aux premiers, le locuteur met en place les éléments d'information qu'il souhaite transmettre à autrui ; il encode une " proposition ", au sens que les logiciens donnent à ce terme (= la relation explicite d'un prédicat et de ses arguments) ; il fait référence à des personnes, à des objets, à des idées... qui appartiennent au contexte socio-culturel de la communauté à laquelle il appartient.*

*Grâce aux seconds, le même locuteur formule cette fois la position qu'il souhaite adopter par rapport au contenu référentiel ci-dessus ; il " signe " son discours de sa griffe. Il verbalise un doute, ou une certitude ; il commente ; il accepte, ou il refuse le contenu propositionnel qu'il met lui-même en place, ou qui est mis en place par son interlocuteur. » (Nespoulous et Virbel, 1996, p. 752)*

Nespoulous a vérifié la présence de modalisations chez des aphasiques qui ont un accès difficile au lexique. Si la modalisation est adéquate, la communication peut réussir entre l'aphasique et son interlocuteur, par exemple si le patient produit une modalisation sur le

verbe non conventionnel et non pas sur le nom qui est conventionnel.

Quels sont les signes de modalisation ? Tamba (1994, p. 27) désigne les mots, tels que *vrai, un genre de, tout, littéralement, pour ainsi dire...* comme « *des modalisateurs graduels de l'énonciation figurative.* » Les enfants qui ne sont pas assurés de leur verbe, produisent une modalisation. Les modalisations sont faites avec :

- des adverbes : *peut-être, probablement...*
- des expressions : *à coup sûr, sans aucun doute, à ce qu'on dit, je ne sais quel...*
- des verbes d'opinion : *penser, croire, douter, supposer, souhaiter, espérer...*
- un mode verbal : le conditionnel.
- un vocabulaire péjoratif, ou mélioratif.
- des adjectifs : *sûr, certain, inévitable, clair, évident, douteux, incertain, vraisemblable, probable, possible...*
- des figures de style : *analogies (comparaisons, métaphores), périphrases...*
- des verbes modaux : *falloir, devoir, pouvoir.*
- Expression mettant à distance l'information donnée : *Selon les sources. D'après Monsieur X...*<sup>37</sup>

Elie (2008) dans son étude sur les modalisations des approximations sémantiques verbales vs. nominales défend l'idée d'une dichotomie noms vs. verbes, avancée par Gentner et Boroditsky (2001). L'hypothèse d'Elie est que la modalisation des approximations verbales est plus tardive chez des enfants que celle des approximations nominales pour laquelle Duvignau (2002) a établi une production dès l'âge de 3-4 ans du type (« La sucette c'est **comme** un parapluie » Joane 3 ; 6 ans), ou le mot est un modalisateur. Le corpus analysé par Elie (2008) est constitué de 100 approximations sémantiques nominales et verbales issues du discours enfantin (Duvignau, 2002) ainsi de 200 approximations sémantiques verbales, recueillies grâce au protocole expérimental auprès de quatre-vingt enfants âgés de 2 à 8 ans. Elie a utilisé le même protocole « *Approx* » (Duvignau et Gaume, 2004) qui mesure la production orale dans une tâche de dénomination d'actions de 17 actions « *qu'est-ce qu'elle a fait la femme ?* », suivie d'une tâche de reformulation d'actions : « *ce qu'elle a fait la femme, dis le moi d'une autre manière, avec d'autres mots.* » Une première analyse des résultats du discours enfantin montrent que les enfants, âgés de 2 à 4 ans, font des modalisations des noms produits du type :

(110) « Guillaume est très intrigué par les nombreux grains de beauté présents sur la peau de sa grand-mère : « oh, mais il y en a partout, tu es une **vraie** girafe » (enfant âgé de 3 ans).

Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant ne connaît pas le mot *grain de beauté* et fait allusion à l'animal qui a des tâches. Cependant cet enfant fait une modalisation du mot *girafe* avec l'adjectif *vraie*, car probablement il n'est pas certain de ce qu'il dit.

En revanche, Elie (2008) a constaté une absence de modalisations de verbes produits par les enfants, âgés de 2 à 4 ans, dans la production naturelle et a suggéré que le fait que ces enfants ne font pas de modalisations des énoncés verbaux du type « il a cassé le livre » pour l'action de [déchirer un livre] manifeste un rapprochement entre les verbes *casser* et

---

<sup>37</sup>[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rlwUnbIvP1UJ:www2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/inconnu/modelisation.pdf+2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/inconnu/modelisation.pdf&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESgGJknsXhaLjaSVQ9\\_ljE5KDUTTP3b3McXV2-Q07kBAchzaNo7OO5J9vt6NJ5ghdxavI7cc8zwQAgcMw-aifyulVO9fZKamepwPRwCjZNg\\_pc1Ph57pbelyNbPGqWQ68Trj7y&sig=AHIEtbTnVIOmY3ILDqIzld-krq2cDTMfw](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rlwUnbIvP1UJ:www2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/inconnu/modelisation.pdf+2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/inconnu/modelisation.pdf&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESgGJknsXhaLjaSVQ9_ljE5KDUTTP3b3McXV2-Q07kBAchzaNo7OO5J9vt6NJ5ghdxavI7cc8zwQAgcMw-aifyulVO9fZKamepwPRwCjZNg_pc1Ph57pbelyNbPGqWQ68Trj7y&sig=AHIEtbTnVIOmY3ILDqIzld-krq2cDTMfw)

*déchirer*. Ces deux verbes seraient moins contrastés du point de vue de leur sens que les items nominaux renvoyant à des référents concrets. Elie (2008) a constaté que les enfants font une modalisation de verbes tardivement, vers 8 ans du type : « on dirait qu'elle a coupé le papier » (l'exemple recueilli grâce au protocole expérimental « *Approx* »).

La catégorisation des verbes semble être moins « rigide », moins « stricte » que celle des noms référentiels, et en conséquence plus tardive (Duvignau, 2002, 2003). Il serait utile de compléter ces données en mettant en place une étude longitudinale de la production d'approximations sémantiques à l'âge de 3 à 8 ans en langue maternelle.

### *Résumé*

La modalisation informe sur le degré de conscience de production orale et le degré de difficulté d'une tâche. Les enfants de F.L.M., âgés de 2 à 4 ans, semblent produire des modalisations sur des approximations nominales. En revanche, la modalisation des approximations verbales est plus tardive du fait que le sens de verbes est plus complexe et plus difficile à acquérir en français. Les aphasiques font également des modalisations qui les aident parfois à se faire comprendre. Suite à ces constats, nous posons la question de savoir si les adultes de F.L.S. produisent des modalisations de verbes produits dont ils ne sont pas certains.

## **7. Approximations sémantiques en Mandarin Langue Maternelle – données de Chen Ping et ses collaborateurs (2006)**

C'est la production des verbes chez les adultes chinois qui nous intéresse particulièrement parce qu'un grand nombre de nos participants viennent de Chine. Le mandarin est une langue différente du français pour deux raisons : la morphologie en mandarin est transparente et les enfants chinois acquièrent plus de verbes dans le développement précoce que les enfants français. Nous nous focalisons sur l'acquisition des verbes par les étrangers y compris les participants chinois de F.L.S., mais il est pertinent de présenter l'étude menée par Chen al. (2006) sur l'acquisition des verbes en mandarin par les enfants. Chen a utilisé le même protocole « *Approx* » (Duvignau et Gaume, 2004) que nous utilisons dans notre étude. Trente-neuf enfants chinois monolingues, âgés de 37 à 49 mois, d'une crèche chinoise et trente-trois étudiants chinois de Pékin, âgés de 19 à 24 ans, ont participé à son étude. Ces participants ont dû renommer des actions présentées sur ordinateur du type : /peler une banane/, /déshabiller un poupon/. Les réponses des participants ont été analysées selon les critères suivants : réponse valide / non valide, réponse conventionnelle / approximative, approximation intra-domaine / approximation inter-domaines, verbe générique / verbe spécifique.

Voici quelques exemples de réponses (Chen, 2006) :

### *a) Réponse conventionnelle*

(111) [剥橘子] (traduit par *peler une orange*) pour l'action qui correspond à celle du film.

### *b) Approximation intra-domaine*

(112) L'enfant dit [切香蕉] (*couper une banane*) pour l'action de [剥香蕉] (*peler une*

*banane*)

Ces deux verbes appartiennent au même domaine /culinaire/.

*c) Approximation inter-domaines*

(113) L'enfant dit [撕胡萝卜皮] (*déchirer une carotte*). Pour l'action de [削胡萝卜皮] (*peler une carotte avec un économe*)

Le verbe *peler* appartient au domaine [fruits et légumes...] et le verbe *déchirer* AU DOMAINE DE PAPIER, TISSU.

*d) Verbe générique*

(114) [打西红柿] (*frapper une tomate*).

Pour l'action donnée, le verbe *frapper* est un verbe générique.

*e) Verbe spécifique*

(115) [削胡萝卜皮] (*peler une carotte avec un économe*).

Ici le verbe *peler* est un verbe spécifique à cause de la fréquence du verbe pour l'action ci-dessus.

**Tableau 27.** Moyennes, écarts-types, minimum et maximum de réponses concernant les tâches de dénomination et de reformulation d'actions

		Enfants				Adultes			
		Moyennes	Écarts-types	Min.	Max.	Moyennes	Écarts-types	Min.	Max.
<b>Dén.</b>	Conventionnel	12.00	2.40	7.00	16,00	15.55	1.33	7,00	17,00
	Approximations sémantiques	3.92	2.92	0,00	10,00	1.45	1.33	0,00	10,00
	Intra-domaines	1.79	1.54	0,00	7,00	1.03	1.19	0,00	7,00
	Inter-domaines	2.13	1.38	0,00	6,00	0.52	0.71	0,00	6,00
	Génériques	4.67	2.59	0,00	11,00	2.53	1,00	0,00	11,00
	Spécifiques	11.26	3.08	3,00	17,00	14.48	1,00	3,00	17,00
<b>Ref.</b>	Conventionnel	2.31	1.76	0,00	8,00	8.42	2.15	0,00	12,00
	Approximations sémantiques	2.15	2.77	0,00	14,00	8.21	1.87	0,00	14,00
	Intra-domaines	1.28	1.87	0,00	8,00	4.21	2.25	0,00	9,00
	Inter-domaines	0.87	0.87	0,00	6,00	3.91	1.51	0,00	6,00
	Génériques	1.44	1.44	0,00	5,00	7.09	3.75	0,00	16,00
	Spécifiques	2.97	2.97	0,00	14,00	9.58	4.54	0,00	15,00

Dans la tâche de dénomination d'actions, les enfants chinois produisent moins de

réponses conventionnelles et spécifiques que les adultes chinois, mais fournissent plus d'approximations sémantiques (intra-domaines et inter-domaines) et de verbes génériques.

*“The huge number of approximations given by the children can also be considered as an early metaphorical ability. The classical studies about metaphors considered these utterances as intentional stylistic productions, but recent cognitive studies propose that metaphoric abilities are essential for the conceptual organization.”* (Chen et al., 2006, p. 9)

Dans la tâche de reformulation d'actions, les enfants chinois fournissent beaucoup de réponses non valides parce que la tâche est difficile pour eux, et, par conséquent, ils produisent moins de réponses conventionnelles, de verbes génériques et de verbes spécifiques, et également moins d'approximations sémantiques de deux types (intra-domaines et inter-domaines) que les adultes chinois. Contrairement à la tâche de reformulation d'actions, les enfants chinois produisent plus d'approximations inter-domaines que d'approximations intra-domaines dans la tâche de dénomination d'actions. Les adultes fournissent plus d'approximations intra-domaines que d'approximations inter-domaines dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions. Au total, les adultes chinois produisent beaucoup d'approximations sémantiques de deux types dans la tâche de reformulation d'actions.

Chen a constaté des différences entre la population chinoise et la population française, par exemple les enfants français reformulent davantage que les enfants chinois (voir les résultats en F.L.M. de Duvignau, Gaume 2004 ; Duvignau, Gardes-Tamine et Gaume, 2004). Chen a mentionné le fait que le mandarin est une langue classée comme *verb friendly* et le français comme *noun friendly*.

Enfin Chen a constaté que les approximations sémantiques sont jugées comme énoncés erronés et a souligné l'importance de la flexibilité cognitive.

*“From one side, a great number of Chinese verbs denote very specific actions. From the other side, the few generic verbs do not give sufficient information to express the action depicted. So, when asking Chinese adults to retell the scene, a non conventional specific term seems more suitable than a conventional generic verb. Thus, we concluded that approximations have a strategic status and cannot be judged as errors.”* (Chen et al., 2006, p. 8)

## Résumé

La production d'approximations est une stratégie communicative en mandarin comme en français. Les enfants chinois produisent des approximations sémantiques dans leur langue maternelle dans la situation de manque de mots grâce à la flexibilité cognitive. Les enfants chinois de F.L.M. reformulent plus souvent des actions que les enfants français.

## 8. Bilan

Nous avons porté attention sur plusieurs notions : *la surextension*, *l'identification approchée* et surtout sur *l'approximation sémantique* chez les aphasiques et les sujets sans trouble. Nous pouvons donc conclure que ces trois notions concernent le problème du manque de mots. Duvignau a proposé d'appeler ces énoncés *approximations sémantiques intra-domaines et approximations sémantiques inter-domaines* à cause de la *proximité sémantique* entre des mots produits et des mots conventionnels. La production



d'approximations sémantiques est un phénomène qui semble caractériser le développement précoce du langage et certaines maladies comme l'aphasie. Les enfants produisent des approximations sémantiques dans leur langue maternelle lorsqu'ils ne disposent pas de mots conventionnels grâce à la flexibilité cognitive et fournissent des métaphores lorsqu'ils remplacent des mots conventionnels par des mots non conventionnels. Le fait que les enfants et les aphasiques peuvent communiquer avec des approximations sémantiques est un signe de *stratégie palliative*. Les enfants font dans un premier temps, des modalisations portant sur des noms, car ils ont plus de conscience dans la production des noms que des verbes. La modalisation portant sur des verbes vient tardivement. On observe une diminution d'approximations sémantiques chez des enfants avec l'âge en langue maternelle.

En ce qui concerne la reformulation d'actions, les enfants chinois fournissent plus de réponses que les enfants français, car le mandarin appartient au groupe de langues *verb friendly*. Les adultes français et les adultes chinois sont plus performants en français dans la tâche de dénomination d'actions que dans la tâche de reformulation d'actions.

Les analyses d'approximations sémantiques des adultes chinois et des adultes non sinophones en F.L.S. et des adultes français en F.L.M. seront détaillées dans la partie empirique.

Dans le chapitre suivant, nous résumerons des recherches réalisées en linguistique et en psycholinguistique afin de motiver les questions de recherche que nous étudierons dans ce travail.

## Chapitre 6

### Résumé de la revue de questions et hypothèses de recherche

Dans ce chapitre, nous résumons les travaux menés en linguistique et en psycholinguistique sur le lexique. Nous nous focalisons sur les manques en linguistique et en psycholinguistique sur la production de verbes en langue seconde et proposons cette recherche pour combler ces manques.

#### 1. Analyse des travaux sur le lexique des verbes

Ici nous résumons notre revue de questions concernant la production orale chez des adultes en F.L.S. Cette revue de questions montre qu'il y a davantage de travaux menés sur l'acquisition des noms que des verbes chez des enfants.

L'étude translinguistique la plus importante de Bowerman et Choi (2003) sur les concepts *cut* (*couper*) et *break* (*casser*) a démontré que le cœur sémantique de ces concepts est comparable dans différentes langues, bien que des extensions spécifiques varient d'une langue à l'autre (voir également l'étude Majid et al., 2007). Cette variabilité nous permet de soulever la question de collocations comme certaines associations de verbes et de noms sont permises dans certaines langues plutôt que dans d'autres. Nous reviendrons à cette question dans la discussion finale.

Un autre renseignement de cette revue de questions porte sur la spécificité de la langue chinoise par rapport à d'autres langues étudiées. Les verbes en mandarin semblent être faciles à acquérir, la morphologie est transparente (on ne conjugue pas les verbes) et le verbe est en position finale de phrase. La construction des verbes en mandarin est de nature différente de beaucoup d'autres langues comme il y a « resultative compound verbs », par exemple :

(116) « xie-wan » (*write-finish* traduit par *écrire-finir*).

Chen (2008) a utilisé 28 stimuli de Bowerman, Majid et Erklens (voir le tableau 16). Ses résultats montrent que les enfants chinois apprennent à associer des verbes en mandarin à un très jeune âge et se font comprendre même s'ils se trompent partiellement avec l'usage de ces verbes. Selon nous, il est nécessaire de vérifier la compréhension de ces énoncés chez d'autres participants pour être assurés que ces énoncés soient réellement compris.

De plus, ces enfants produisent des verbes toujours en bon ordre. Des constats de ce type soulèvent des questions par rapport à l'apprentissage du français par les Chinois :

Est-ce que les adultes chinois de F.L.S. produisent souvent des infinitifs en français ?

Est-ce que les adultes chinois produisent souvent deux verbes au lieu d'un seul verbe en F.L.S. ?

Notre revue de questions a fait état de la fréquence importante d'utilisation des verbes par les mères chinoises, et également de l'acquisition précoce des verbes par leurs enfants.

Tardif a démontré que les enfants chinois produisent davantage de verbes que de noms dans la tâche qui stimule la production des verbes et encore plus de verbes dans les

situations naturelles. En revanche, ils produisent autant de verbes que les enfants anglophones dans la tâche qui stimule la production des noms (Tardif et al., 1999). Selon Bowerman et Choi (2003), les enfants chinois produisent davantage de verbes spécifiques pour exprimer des actions de base que les locuteurs d'autres langues. Le fait que les enfants chinois acquièrent les verbes plus rapidement que les noms pourrait également être expliqué par le fait que le mandarin fait partie des langues appelées *verb friendly*, qui possèdent des verbes faciles à acquérir (Gentner, 1982, Gentner et Boroditsky, 2001). Ces considérations nous ont sensibilisés aux différences entre le mandarin et d'autres langues dans l'acquisition des verbes en langue maternelle, ce qui laisse supposer que ces différences en langue maternelle pourraient différencier la production des verbes en F.L.S. des participants chinois de celle des étrangers d'autres langues maternelles.

De nombreuses différences observées pendant la passation du protocole « *Approx* » (Duvignau et Gaume, 2004) ont étayé cette hypothèse (voir la partie empirique), ce qui nous a amenés à analyser les résultats en F.L.S. des populations chinoise et non sinophone séparément.

Viberg (2002), tout en soulignant des tendances universelles dans le cœur sémantique de la signification des verbes, insiste également sur les patterns complexes de polysémie à travers les langues. Ce constat, comme nous l'avons déjà relevé, pose le problème d'apprendre des extensions correctes des verbes dans telle, ou telle langue.

Par exemple, un Chinois qui acquière le français ne peut pas s'attendre à ce que les collocations des verbes tels que *casser*, ou *couper* permises en français soient similaires dans sa langue maternelle qu'en français.

(117) En français on peut dire : *casser un verre*, *casser les prix*. En revanche, l'énoncé *casser une tomate* n'est pas correct.

Autres exemples :

(118) En français on dit : *casser un verre*, comme en anglais : *to break a glass*.

En revanche, en polonais : *zbić szklankę* (littéralement, *battre un verre* : le verbe *bić* est traduit par le verbe *battre* précédé de préfixe z-).

En chinois on dit : *da (battre) sui (cassé) yizhibeizi (un verre)*, la traduction mot à mot est : *battre jusqu'à casser un verre*.

(119) La phrase *John cut Mary when he passed her in the street* est traduite :

- en français par *John a évité le regard de Mary en passant à côté d'elle dans la rue*,

- en polonais : *John unikął wzroku Mary przechodząc obok niej na ulicy* (traduit par *éviter le regard*).

En chinois on dit : *bi (éviter) kai (écarté) (Mary's) zhushi (regard)*.

Ces questions nous amènent à poser la question d'apprentissage des expressions conventionnelles sous un nouvel angle.

Est-ce que les étrangers maîtrisent les collocations en français du type *casser un verre*, *faire péter un ballon*, *la peau pèle*... Si oui, à quel niveau du français ?

Des constats de ce type ont amené Viberg à poser la question de *surextension lexicale* chez les apprenants d'une langue étrangère dans la situation de manque de mots. Nous avons choisi d'étudier ce phénomène sous l'optique d'approximation sémantique pour diverses raisons. La première raison est la disponibilité du protocole « *Approx* » (Duvignau et Gaume, 2004) qui permet d'étudier la production des verbes à travers les 17 actions

présentées sur ordinateur dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions. La deuxième raison est que ce protocole permet de distinguer deux types d'approximations sémantiques, notamment les approximations intra-domaines et inter-domaines et donc nous donne la possibilité d'observer plus précisément des surextensions de verbes produits. C'est Duvignau qui a établi, l'existence et l'importance - du point de vue communicatif - de l'approximation sémantique verbale (ex. dire « déshabiller l'orange » au lieu d'« éplucher l'orange/ ») dans le développement lexical précoce sans trouble du français (Duvignau et Gaume, 2005 ; Gaume, Duvignau et Vanhove, 2008).

Duvignau a démontré que l'approximation sémantique joue un rôle fondamental dans le développement précoce. Selon Duvignau (2008), la production d'approximations sémantiques évolue avec l'âge et le niveau de français chez des enfants en langue maternelle. Les enfants français fournissent en moyenne 25% d'approximations sémantiques en F.L.S. et les adultes français en produisent environ 1-2%, ce qui correspond au profil des enfants de 11 ans.

Chen (Chen et al., 2006) utilisant le même protocole que nous, auprès d'enfants chinois, âgés de 37 à 49 mois et d'adultes dans leur langue maternelle a observé que dans la tâche de dénomination d'actions, les enfants chinois produisaient moins de verbes conventionnels et de verbes spécifiques que les adultes chinois, mais donnaient plus d'approximations sémantiques (intra-domaines et inter-domaines) et de verbes génériques.

En revanche, dans la tâche de reformulation d'actions, les enfants chinois fournissent beaucoup de réponses non valides, mais moins de verbes conventionnels, de verbes génériques et de verbes spécifiques, et également moins d'approximations sémantiques de deux types que les adultes chinois. Contrairement à la tâche de reformulation d'actions, les enfants chinois produisent plus d'approximations inter-domaines que d'approximations intra-domaines dans la tâche de dénomination d'actions. Cependant les adultes fournissent plus d'approximations intra-domaines que d'approximations inter-domaines dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions. Par ailleurs, les enfants français reformulent les phrases plus fréquemment que les enfants chinois (voir Duvignau et Gaume 2004 ; Duvignau, Gardes-Tamine et Gaume, 2004 pour les données en F.L.M.). Cela pourrait être expliqué par le fait que le mandarin appartient au groupe de langues appelées *verb friendly*.

Est-ce que les adultes chinois vont reformuler les phrases en F.L.S. plus souvent que les adultes non sinophones ?

Duvignau (2008) a constaté le même pattern chez les enfants français (production importante d'approximations sémantiques). L'utilisation du protocole « *Approx* » permet de poser les questions ci-dessous :

Est-ce que le nombre d'approximations sémantiques chez des enfants de F.L.M., est comparable à celle des adultes de F.L.S. ?

Est-ce que la production d'approximations sémantiques est une stratégie intermédiaire entre le manque de mots et la production de mots conventionnels ?

À quel niveau de F.L.S. les étrangers produisent le plus d'approximations sémantiques de deux types (intra-domaines et inter-domaines) ?

Est-ce que les adultes chinois montrent les mêmes patterns que les adultes non sinophones dans l'acquisition du F.L.S. ?

De même, une étude récente faite avec le même protocole sur la perte du lexique des verbes chez les patients atteints de la démence sémantique a démontré que ces participants perdent surtout les verbes spécifiques (Méligne, Fossard, Belliard, Moreaud, Duvignau, Démonet, 2011).

Est-ce que les adultes qui apprennent le français en tant que langue seconde montrent une tendance inverse en apprenant davantage de verbes spécifiques lorsqu'ils maîtrisent de mieux en mieux le français ?

Nous nous intéressons à différents types de verbes (génériques, spécifiques, supports). Comme les verbes supports permettent de construire une phrase nominale (avec le prédicat nominal), ils occupent une position centrale dans le système de langue maternelle étant en relation de polysémie avec d'autres verbes. Ces verbes sont acquis de façon précoce par les enfants en langue maternelle et sont fréquemment produits. Ces verbes peuvent servir à combler le manque de mots lorsqu'on a besoin de décrire une action. Les expressions à verbe support acceptent des variantes synonymiques (comme par exemple les variantes de style dans *donner un coup / flanquer un coup*, Gross, 2004). Deux expressions sont acceptées dans l'usage social et on peut substituer ces verbes (le verbe *donner* est un verbe support et le verbe *flanquer* est un verbe spécifique).

En linguistique, les travaux menés sur les verbes concernent avant tout les verbes supports en langue maternelle (Harris, 1969 ; Martinot, 1995). Les recherches sur les verbes génériques et les verbes spécifiques sont négligées surtout en langue seconde (Pulman, 1983, Villard, 1993).

Quelle est la fréquence de verbes supports, de verbes génériques et de verbes spécifiques chez des étrangers de différents niveaux de F.L.S. –A, B, C) dans la dénomination et dans la reformulation d'actions ?

Est-ce que les étrangers de F.L.S. utilisent toujours correctement les verbes ordinaires ?

Puis nous nous questionnons sur l'importance de certaines stratégies en cas de manque de mots en langue seconde. Il s'agit par exemple des gestes, de l'utilisation du déictique *ça*, des commentaires qui peuvent être utilisés.

Est-ce que ces stratégies vont utiliser uniquement des verbes, ou aussi des noms ?

Est-ce que les stratégies employées par les participants chinois vont être différents de celles des participants non sinophones en F.L.S. ?

Nous avons essayé d'apporter des réponses à ces questions dans la partie qui est structurée de la façon suivante :

- Le chapitre 7 abordera les objectifs, les participants, la procédure, le matériel utilisé, les critères d'analyse et les hypothèses de notre recherche.
- Dans le chapitre 8, nous nous concentrerons sur les analyses des réponses issues de la tâche de dénomination d'actions, chez les participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) et de F.L.S. en fonction des quatre critères de base (réponses valides, verbes conventionnels, approximations sémantiques, notamment approximations intra-domaines et inter-domaines ; verbes génériques, verbes spécifiques, verbes supports).

- Enfin le chapitre 9 abordera les analyses de l'ensemble des participants en fonction des quatre critères supplémentaires (modalisations de verbes produits, commentaires sur la tâche et sur l'action, verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça*, types de réponses non valides). Ces analyses concernent la tâche de dénomination d'actions.
- Les résultats issus de la tâche de reformulation d'actions, pour l'ensemble des participants, sont présentés dans l'annexe 1.
- Les variabilités dans la dénomination et celles de reformulation des actions dans le groupe chinois de F.L.S., dans le groupe non sinophone de F.L.S. et dans le groupe français de F.L.M. (groupe contrôle) sont présentés dans l'annexe 2 ainsi que les variabilités inter-groupes inter-tâches (de dénomination et de reformulation d'actions), les variabilités inter-groupes intra-langue (français) et les variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais).

## 2. Intérêt de notre recherche

Nous nous focalisons sur l'acquisition du lexique des verbes par les adultes de F.L.S. La plupart des travaux en psycholinguistique sur les verbes concernent l'acquisition des verbes en langue maternelle par les enfants. Nous analyserons la production des adultes de F.L.S. (chinois et non sinophones) et des adultes de F.L.M. afin de comparer la production aux enfants français de F.L.M. Nous voulons mesurer la mise en œuvre d'une flexibilité sémantique des verbes chez les participants chinois de F.L.S. et montrer que la flexibilité sémantique qui est responsable de la production d'approximations sémantiques, existe en F.L.E. et en F.L.M.

Nous comparerons nos résultats des adultes de F.L.S. et de F.L.M. avec ceux des enfants et des adultes de F.L.M. obtenus par Duvignau. Puis nous vérifierons la présence de variabilités dans la tâche de dénomination d'actions :

- inter-groupes (entre les groupes de différents niveaux de F.L.S.),
- variabilités inter-groupes intra-langue des participants de F.L.M. et de F.L.S. dont la production est différente des autres au sein de leur groupe,
- variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais).

Le fait d'avoir des participants de tous les niveaux de F.L.S. (A, B, C) ainsi qu'un groupe de participants français permettra de tester le postulat selon lequel la flexibilité sémantique est une *stratégie palliative*, comme les étudiants plus avancés doivent avoir moins recours à cette stratégie.

Nos hypothèses principales sur la tâche de dénomination sont les suivantes : plus les adultes de F.L.S. sont avancés, plus ils produisent de verbes conventionnels, de verbes spécifiques et fournissent moins d'approximations sémantiques. Nous avons également testé les quatre hypothèses secondaires. Ainsi, nous avons postulé que plus les adultes sont avancés en français, moins ils produisent :

- de réponses non valides,
- de modalisations de verbes produits,
- de commentaires sur la tâche et sur l'action,
- de verbes accompagnés de gestes et de déictiques.

Selon nous, la production orale chez les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) est quant à elle comparable à celle des français (davantage de verbes conventionnels, de verbes spécifiques et moins de modalisations, de commentaires sur la

tâche et sur l'action, de gestes, de déictiques et de réponses non valides).

Dans le chapitre 7, nous détaillons des ensembles d'hypothèses en fonction des huit critères concernant tous les étrangers de différents niveaux de F.L.S. et les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. les participants français.

Nous résumerons ce que les résultats de l'étude nous ont appris par rapport à nos questionnements théoriques. Nous tirerons des conclusions de cette recherche et évoquerons les questions d'ordre théorique et méthodologique qui pourraient confronter des recherches ultérieures.

## **QUATRIÈME PARTIE**

**Étude expérimentale de la production d'approximations  
sémantiques des adultes de F.L.S.**



Le chapitre 7 décrira les objectifs, les participants, la procédure, le matériel utilisé, les critères d'analyse et les hypothèses de notre recherche. Nous y présenterons le projet de Duvignau et Gaume ainsi que les changements de certains critères d'analyse que nous avons opérés.

Dans le chapitre 8, les analyses statistiques issues de la tâche de dénomination d'actions seront détaillées pour les populations de F.L.S. (chinoise et non sinophones) et celle de F.L.M. en fonction des quatre critères de base :

- réponse valide,
- verbe conventionnel / approximations sémantiques,
- approximation intra-domaines / approximation inter-domaines,
- verbe générique / spécifique / support.

Enfin, dans le chapitre 9, nous rapporterons les résultats pour l'ensemble de la population en fonction des quatre critères supplémentaires :

- modalisations de verbes vs. absence de modalisation,
- commentaires et questions sur la tâche et commentaires sur l'action,
- gestes et déictiques après des verbes,
- types de réponses non valides.

Les résultats issus de la tâche de reformulation d'actions, pour l'ensemble des participants, sont présentés dans l'annexe 1.

Les variabilités dans la dénomination et celles de reformulation des actions dans le groupe chinois de F.L.S., dans le groupe non sinophone de F.L.S. et dans le groupe français de F.L.M. sont présentés dans l'annexe 2 ainsi que les variabilités inter-groupes inter-tâches (de dénomination et de reformulation d'actions), les variabilités inter-groupes intra-langue (français) et les variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais).

## **Chapitre 7**

### **Présentation de l'expérience**

#### **1. Objectifs**

Les objectifs de ce travail sont de mesurer la production des verbes chez les participants de F.L.S. (adultes chinois et non sinophones) et d'analyser les particularités dans la production d'énoncés non conventionnels. Nous voulons vérifier si la flexibilité sémantico-cognitive, qui est responsable de la production d'énoncés non-conventionnels, existe en F.L.S. comme en F.L.M. Il est pertinent de comparer le groupe de participants chinois de différents niveaux de F.L.S. avec le groupe de participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S.

#### **2. Participants**

Nos trois groupes d'adultes ont participé à cette étude : le premier groupe compte

cinquante-six participants chinois, le deuxième cinquante-six étrangers ayant d'autres langues maternelles, et le troisième (groupe contrôle) est composé de treize participants français (voir l'annexe 4).

Nous discuterons dans le chapitre 8 de différences quantitatives observées dans la performance des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) qui nous ont amenées à analyser ces groupes séparément. Mais avant cela nous constatons déjà des différences qualitatives qui montrent l'intérêt de traiter ces groupes de façon indépendante. Comme nous avons relevé dans notre partie théorique, les verbes en français sont différents de ceux en mandarin, ce qui peut expliquer certaines spécificités parmi les verbes produits par les adultes chinois de F.L.S. La morphologie étant transparente en mandarin (on ne conjugue pas les verbes), les Chinois produisent souvent des verbes à l'indicatif en français.

Voici quelques exemples de réponses :

(120) « Elle écraser le journal. » pour l'action de /déchirer un journal/ (participant numéro 3 dans la tâche de dénomination d'actions).

(121) « Le balloon (*en anglais*) mourir ? Non ? (*rire*) » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 9 dans la tâche de reformulation d'actions).

(122) « Elle faire le pain être deux parts. » pour l'action de /découper une baguette/ (participant 3 dans la tâche de reformulation d'actions).

De surcroît, les Chinois ont également tendance à produire deux verbes (voire plus) à la fois. Le premier verbe, en mandarin, exprimant l'action, et le second le résultat. Nos participants chinois produisent parfois deux verbes en français.

Voici quelques exemples de réponses :

(123) « Frapper, presser, c'est ça » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 21 dans la tâche de reformulation d'actions).

(124) « Tenir, blesser ? » pour l'action de /rompre une baguette/ (participant numéro 21 dans la tâche de dénomination d'actions).

(125) « La dame mettre, ranger ces, ses [3u], ces joujoux. » pour l'action de /démonter une structure en Lego/ (participant numéro 20 dans la tâche de reformulation d'actions).

Le profil de ces deux groupes chinois et non sinophones ainsi que celui du groupe contrôle de Français de F.L.M. sont détaillés ci-dessous.

### ***Profil des participants chinois de F.L.S.***

Les élèves chinois apprennent souvent le français en tant que deuxième, ou troisième langue étrangère, après l'anglais, ou après l'anglais et le japonais. Par ailleurs, ils maîtrisent au moins une des langues chinoises (le mandarin, le cantonais, ou un autre dialecte) selon leur région et milieu de provenance. Ils apprennent le français dans plusieurs types d'établissements (lycée, université, Alliance française...) et doivent suivre, avant d'arriver en France, des cours de français afin d'atteindre le niveau B2 du C.E.C.R.L. (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*). Ce document, publié par le Conseil de l'Europe, définit des niveaux de maîtrise d'une langue

étrangère en fonction des *savoir-faire* dans différents domaines de compétence. Ces niveaux s'imposent comme référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Le C.E.C.R.L. définit six niveaux communs de référence qui se répartissent en trois groupes : « utilisateur élémentaire » (A1 et A2), « utilisateur indépendant » (B1, B2) et « utilisateur expérimenté » (C1, C2).<sup>38</sup>

Les Chinois passent un test de français en Chine, par exemple le T.C.F. (*Test de Connaissance de Français*), ou le T.E.F. (*Test d'Évaluation de Français*).

Le T.C.F. est le test officiel de niveau en français langue étrangère<sup>39</sup> du Ministère français de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Aujourd'hui, il est implanté dans tous les centres de passation C.E.F. (*Centre pour les Études en France*) en Chine, où chaque candidat le remplit directement via un ordinateur. Ce test s'adresse à tous les adultes qui souhaitent évaluer leur niveau en français pour des raisons personnelles, ou professionnelles, et également à ceux qui souhaitent débiter, ou poursuivre leurs études à l'étranger. La plupart des Chinois obtiennent soit environ 400 points, ce qui correspond au seuil du niveau B2, soit moins de 400 points (entre 300 et 399 points), ce qui confirme leur niveau B1. Il comprend trois épreuves sous la forme d'un questionnaire à choix multiple comportant 80 items au total où une réponse est correcte. Les items sont présentés dans un ordre allant du plus simple au plus compliqué. Grâce à l'épreuve de la compréhension orale (30 items), les enseignants examinent la capacité de compréhension du français parlé, notamment concernant les expressions courantes de la vie quotidienne (telles que les émissions de radio, ou de télévision). La maîtrise des structures de la langue est quant à elle évaluée au moyen de 20 items. Ici ils sont présentés du plus simple au plus compliqué, les candidats devant repérer des erreurs de lexique, ou de registre de langue en choisissant l'équivalent correct d'une expression, ou d'un terme grammatical en fonction d'une situation de communication. Pour finir, une épreuve de compréhension écrite (30 items) a pour but de vérifier la capacité de compréhension des mots et des phrases simples utilisés dans des situations de communication (ex. lettres, informations contenues dans un menu ; portant sur des personnes, des faits, ou des événements).

Grâce au test T.E.F., les candidats sont évalués sur une échelle de sept niveaux qui s'étend du niveau 0+ (le plus élémentaire) au niveau 6 (maîtrise complète du français). Cette échelle renvoie aux six niveaux de compétences A1 à C2 du C.E.C.R.L.). Si les élèves chinois passent le T.E.F. (au moins le niveau B1), ils peuvent s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur en France. Ce test est également reconnu par le Ministère français de l'Éducation nationale comme dispense de l'épreuve de langue de la D.A.P. (*Demande d'Admission Préalable*). Le T.E.F. évalue le niveau en français au moyen de 150 questions et a pour but de vérifier le niveau de connaissances et de compétences en compréhension écrite (50 questions), en compréhension orale (60 questions) et en « *lexique et structure* » (40 questions). Il peut être complété avec des épreuves facultatives d'expression écrite et d'expression orale. Les candidats reçoivent leurs résultats sous la forme d'une attestation comportant leur score global compris entre 100 et 699 points, une indication de niveau en français sur l'échelle à six niveaux du C.E.C.R.L., et leur score détaillé par capacité d'une indication de niveau.<sup>40</sup> Après l'arrivée en France, les adultes chinois passent un autre test de

<sup>38</sup> <http://www.ecoleperl.com/fr/index.php/etudier-a-perl.html>

<sup>39</sup> Les niveaux en français :

- élémentaire = 100 à 199 points,
- élémentaire avancé = 200 à 299 points,
- intermédiaire = 300 à 399 points,
- intermédiaire avancé = 400 à 499 points,
- supérieur = 500 à 599 points,
- supérieur avancé = 600 à 699 points.

<sup>40</sup> Le cas échéant, une note sur 20 concernant les épreuves d'expression orale et écrite.

français dans un établissement de F.L.E. où souvent on leur accorde le niveau inférieur (le plus souvent B1, ou même A2).

Les différents niveaux, obtenus auprès d'établissements français, des participants chinois de F.L.S. ayant participé à notre étude sont présentés dans le tableau 28.

**Tableau 28.** Niveau en F.L.S. de cinquante-six adultes chinois ayant participé à notre étude

Niveau en français	Nombre de participants
A1 débutant	2
A2 élémentaire 1	9
A2 élémentaire 2	26
B1 intermédiaire 1	13
B2 intermédiaire 2	1
C2 – avancé <sup>41</sup>	5

C'est dans les niveaux élémentaire 2 et intermédiaire 1 que nous dénombrons le plus de participants.

En ce qui concerne le recueil de données, il est difficile de trouver des adultes chinois qui sont débutants en F.L.S. en France parce qu'en général les élèves chinois doivent suivre les cours de français en Chine avant d'arriver en France. Dans notre corpus, nous avons un seul participant atypique qui a commencé à apprendre le français en France en tant que langue seconde. Dans les analyses, nous nous appuyons sur la validation de niveau en français de nos participants en France accordée par les institutions françaises.<sup>42</sup>

Sur cinquante-six participants chinois retenus pour notre étude, il y a quinze hommes et quarante-et-un femmes, âgés de 19 à 47 ans.

En ce qui concerne le niveau d'études, vingt-et-un participants ont obtenu un baccalauréat, et trente-cinq ont poursuivi un parcours universitaire. Cinquante-trois sont monolingues (mandarin), trois autres sont bilingues (mandarin et cantonais). Les participants de ce groupe maîtrisent plus d'une langue étrangère.<sup>43</sup>

### ***Profil des participants étrangers (non sinophones) de F.L.S.***

Cinquante-six participants de différentes langues maternelles et différents niveaux en français ont participé à notre étude :

- ❖ quinze participants ont appris le français dans leur pays d'origine et ont poursuivi leurs études en France,
- ❖ deux participants ont commencé à apprendre le français au sein de différents établissements en France afin de poursuivre leurs études,
- ❖ un participant a commencé à apprendre le français dans son pays et continue l'apprentissage de cette langue dans une autre structure F.L.E.,

<sup>41</sup> Les participants de niveau avancé ne suivent plus de cours de français. Ils ont fini leurs études dans un établissement supérieur en France.

<sup>42</sup> Nous avons exclu de l'analyse six participants chinois, car nous n'avons pas eu la confirmation de leur niveau de F.L.S. en France. Le premier Chinois exclu de notre corpus poursuit son doctorat en France en langue anglaise. Il n'a jamais suivi de cours de français, ni en Chine ni en France. Le deuxième participant chinois exclu de notre corpus est doctorant rédigeant sa thèse en langue anglaise et qui n'a jamais été inscrit en cours de français en France (en Chine on lui a accordé le niveau B1). Ensuite nous avons exclu trois Chinois ayant l'attestation du niveau B2 et un Chinois de niveau C2 accordé en Chine. Ces quatre participants sont étudiants dans une université française mais ne suivent pas de cours de français en France.

<sup>43</sup> La première langue étrangère de ces participants chinois est l'anglais. Les élèves chinois pouvant choisir comme deuxième langue par exemple le français ou le japonais.

- ❖ deux participants apprennent le français pour travailler en France,
- ❖ trente-six ont suivi une autre formation où l'on enseigne la langue française et où on les familiarise à la vie socio-économique française. Cette formation est destinée à des étrangers âgés de 17 à 60 ans qui veulent habiter en France pour diverses raisons (politiques, économiques, personnelles). Ses objectifs sont multiples :
  - insertion sociale, professionnelle et culturelle des adultes étrangers en difficulté de communication,
  - apprentissage à vivre et à travailler en français (connaissances de l'entreprise, de l'environnement socioprofessionnel, de la société française, du système de soin...),
  - communication au quotidien dans les divers lieux de vie (travail, loisirs, scolarité des enfants, administration),
  - validation des compétences en français,
  - construction et validation d'un projet professionnel.

Les étrangers inscrits à cette formation suivent des cours de « F.L.E. en entreprise » afin de décrocher un stage en France.

Par ailleurs, dans ce groupe d'étrangers non sinophones, il y a trente participants qui ont commencé à apprendre le français en tant que langue seconde en France et vingt-six qui ont commencé à apprendre le français dans leur pays natal, dont quatre en tant que langue seconde<sup>44</sup> (trois uniquement à l'oral et une à la fois à l'oral et à l'écrit), deux en tant que langue de scolarisation, et vingt comme F.L.E. dans leurs pays d'origine.

Le tableau 29 détaille le niveau de ces cinquante-six participants non sinophones de différents niveaux en français.

**Tableau 29.** Niveau en F.L.S. de cinquante-six adultes non sinophones ayant participé à notre étude

Niveau en français	Nombre de participants
A1 débutant	16
B1 intermédiaire 1	16
B2 intermédiaire 2	10
C2 – avancé <sup>45</sup>	14

Ces participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. sont âgés de 18 à 50. Parmi eux, il y a quinze hommes et quarante-et-un femmes avec différents niveaux d'études:

- deux participants n'ont aucun certificat d'étude,
- six participants possèdent un certificat d'étude inférieur au baccalauréat,
- dix participants ont obtenu le diplôme du baccalauréat uniquement,
- trente-huit participants ont un niveau d'études supérieur au baccalauréat.

Ils proviennent de différents pays (N=13).<sup>46</sup> Par ailleurs, dans le groupe d'étrangers non sinophones, nous avons entre un et treize représentants par langue (les plus représentés étant : treize en espagnol et neuf en polonais). Nous avons par ailleurs cinquante-cinq participants monolingues contre un bilingue (wolof et mandé). Quarante-et-un participants étrangers maîtrisent plus d'une langue seconde, alors que les quinze autres apprennent

<sup>44</sup> Les participants pour qui le français est la langue officielle : Cameroun (x1), Sénégal (x1), Comores (x1), Mayotte (x1).

<sup>45</sup> Les participants de niveau avancé n'ont plus de cours de français. Ils ont suivi un parcours universitaire en France.

<sup>46</sup> Allemagne (x2), Angleterre (x1), Belgique (x1), Pays-Bas (x1), Pologne (x9), Russie (x3), Biélorussie (x2), Ukraine (x2), Croatie (x1), Colombie (x5), Pérou (x1), Mexique (x4), Cuba (x1), Chili (x2), Inde (x2), Népal (x1), Comores (x1), Mayotte (x1), Somalie (x1), Cameroun (x1), Sénégal (x1), Viêt Nam (x4), Japon (x2), Algérie (x3), Maroc (x2), Syrie (x1), Éthiopie (x1).

uniquement le français.

### ***Profil des participants français de F.L.M. (groupe contrôle)***

Treize participants pour qui le français est la langue maternelle ont participé à notre étude, dont le plus jeune était âgé de 24 ans et le plus âgé de 61 ans. En effet, ces participants (sept hommes et six femmes) ont un niveau d'études supérieur au baccalauréat. Parmi eux, il y a deux bilingues, le premier étant franco-polonais et le second franco-congolais qui maîtrise son dialecte natal uniquement à l'oral.

Cinq participants de ce groupe ne maîtrisent qu'une langue étrangère (l'anglais) et huit en maîtrisent plus d'une.

## **3. Matériel et procédure**

Notre étude s'axe sur la production de verbes en F.L.S. chez les participants chinois en comparaison avec d'autres participants étrangers (d'une vingtaine de langues maternelles différentes) de F.L.S.

Nous avons utilisé le protocole expérimental « *Approx* » (Duvignau et Gaume, 2004), constitué de 17 séquences d'actions (DVD), chacune relatant une action différente menée par un personnage féminin<sup>47</sup>. Ci-dessous, nous détaillons les 17 actions filmées dans le cadre de ce protocole.

- D'abord elle prend un ballon avec sa main et ensuite elle le fait éclater avec l'autre.
- Elle prend une feuille de papier et la froisse avec ses mains en faisant par la suite une boule.
- Elle prend un verre qu'elle met au centre de la table et qu'elle brise avec un marteau.
- Elle prend une tomate, la pose au centre de la table et l'écrase avec sa main.
- Elle prend un journal et le déchire en deux avec ses mains.
- Elle prend une carotte et la pèle avec un économe.
- Elle prend un orange et l'épluche avec ses mains.
- Elle prend un morceau de bois qu'elle positionne sur la table et lui enlève l'écorce en plusieurs fois.
- Elle prend une poupée et la déshabille.
- Elle positionne un assemblage en Lego sur la table et le démonte en enlevant chaque pièce une à une.
- Elle prend une banane et la pèle avec ses mains.
- Elle prend une planche de bois et la coupe en deux avec une scie.
- Elle prend une baguette et la coupe en deux avec un couteau.
- Elle prend une baguette et la rompt en deux avec ses mains.
- Elle prend du persil qu'elle met sur une planche et le hache avec un couteau.
- Elle prend une chemise et découpe sa manche avec ses mains<sup>48</sup> et ensuite elle déchire la moitié de la manche sans l'enlever complètement.
- Elle prend un morceau de baguette tout sec et l'émiette avec ses mains.

Ces séquences sont standardisées au moyen d'enregistrements d'une durée de 45 secondes chacune, qui renvoient à trois catégories d'actions : /détériorer/, /enlever/ et /séparer/ (voir le tableau 30).

---

<sup>47</sup> Le personnage porte un nez rouge comme le clown car dans un premier film ce protocole a été destiné à des enfants.

<sup>48</sup> L'action de *découper la chemise* n'est pas toujours bien perçue par certains participants.

**Tableau 30.** Protocole expérimental (Duvignau et Gaume, 2004) présentant les 17 séquences (DVD) en fonction des trois catégories d'actions

/DÉTÉRIORER/	/ENLEVER/	/SÉPARER/
1. faire éclater un ballon	6. peler une carotte avec un économe	12. scier une planche en bois
2. froisser une feuille de papier	7. éplucher une orange avec les mains	13. couper une baguette avec un couteau
3. briser un verre avec un marteau	8. enlever l'écorce d'une bûche	14 – rompre une baguette avec les mains
4. écraser une tomate avec la main	9. déshabiller un poupon	15. hacher du persil avec un couteau
5. déchirer un journal	10. démonter un assemblage en Lego	16. déchirer la manche d'une chemise
	11. peler une banane	17. émietter une baguette avec les mains

Parmi ces actions, certaines sont fréquemment réalisées par les enfants (*faire éclater un ballon* (N°1), *démonter un assemblage en Lego* (N°10°), *déshabiller un poupon* (N°9), ou réalisées par les adultes (*couper une baguette avec un couteau* (N°13), *peler une carotte avec un économe* (N°6), *éplucher une orange avec les mains* (N°7), *rompre une baguette avec les mains* (N°14), *hacher du persil avec un couteau* (N°15), *peler une banane* (N°11)). Il y a également des actions de destruction comme *déchirer un journal* et *froisser une feuille de papier*. Certaines actions sont peu courantes (*briser un verre avec un marteau* (N°3), *écraser une tomate avec la main* (N°4), *enlever l'écorce d'une bûche* (N°8), *émietter une baguette avec les mains* (N°17)), d'autres sont propres aux professionnels, ou éventuellement aux adultes bricoleurs et adeptes des travaux à domicile (*scier une planche en bois* (N°12) et *découdre la manche d'une chemise* (N°16)).

Dans ce protocole, plusieurs objets font partie de différents domaines : ALIMENTATION (*baguette*<sup>49</sup> *fraîche*, *baguette sèche*, *carotte*, *orange*, *banane*, *tomate*, *persil*), JOUETS (*ballon*<sup>50</sup>, *poupon*, *assemblage en Lego*<sup>51</sup>, TISSU (*chemise*), PAPIER (*feuille de papier*, *journal*)<sup>52</sup>, BOIS (*planche en bois*, *écorce d'une bûche*)<sup>53</sup>, VERRE (*verre*).<sup>54</sup> Ces objets sont créés de matières différentes. Le personnage féminin du film utilise les instruments suivants: un marteau, un économe éplucheur, un couteau normal, une scie et ses mains.

### **Déroulement de l'expérience**

Avant de passer le protocole, une consigne en français<sup>55</sup>, ou en langue maternelle est présentée aux participants<sup>56</sup> : « *Vous allez voir des petits films où une femme fait quelque chose. Quand elle aura fini, il vous sera demandé : qu'est-ce que cette femme vient de faire?* »

<sup>49</sup> La baguette fraîche est assez flexible, car on peut la couper en deux mais la baguette sèche est solide et difficile à émietter.

<sup>50</sup> Le ballon est une « *grosse balle en caoutchouc, ou constituée d'une vessie de caoutchouc gonflée d'air que protège une gaine de cuir et utilisée dans divers jeux ou sports d'équipe (football, basket-ball, rugby, etc.)* » CNRTL (<http://www.cnrtl.fr/definition/ballon>)

<sup>51</sup> Les Lego et la poupée sont des substances solides qui contiennent du plastique. La poupée comporte, par exemple, des tissus, des cheveux.

<sup>52</sup> Le papier, y compris le journal, « *sont faits d'une matière à base de cellulose, faite de fibres végétales naturelles ou transformées, réduites en une pâte homogène qu'on étend et sèche pour former une feuille mince.* » <http://www.cnrtl.fr/definition/papier>

<sup>53</sup> Une planche de bois et une bûche sont des objets solides qui servent pour la construction.

<sup>54</sup> Le verre est une « *substance solide, transparente et cassante, obtenue par la fusion d'un sable siliceux avec du carbonate de sodium ou de potassium. Seuls les jeunes ménages commençaient à s'installer dans des pièces blanches meublées de verre et de métal.* » (Nizan, C., 1938, p. 17)

<sup>55</sup> La consigne est expliquée en français aux participants intermédiaires et avancés de F.L.E.

<sup>56</sup> La consigne est expliquée dans leur langue maternelle aux participants débutants.

*Il faudra alors dire ce qu'elle a fait.* L'expérimentateur, une fois la tâche terminée, demande alors à nouveau au participant de dire ce que la femme a fait, mais en devant utiliser d'autres mots.

## 4. Critères et outils d'analyse

Nous présentons les critères de base ainsi que les quatre critères supplémentaires de Duvignau et Gaume (2007)<sup>57</sup>, utilisés pour coder les réponses (voir l'annexe 5). Nous avons repris la façon d'analyser les réponses valides, mais discutons la façon d'analyser les verbes déformés d'un point de vue morphologique et jugeons certains de ces verbes comme non valides parce qu'ils sont ambigus, ou incompréhensibles.

De plus, nous ajoutons d'autres types de réponses non valides tels que :

- l'onomatopée accompagnée d'un geste,
- la réponse dans une autre langue étrangère que le français (en anglais),
- la phrase qui n'est pas terminée,
- le verbe produit au sens trop général comme *faire, mettre, poser*,
- la paraphrase erronée,
- la production d'un participe passé, ou d'un adjectif au lieu du verbe,
- le participant produit un préfixe...

Nous avons également signalé les questions sur la tâche et les commentaires sur l'action.

### 4.1. La validité / non-validité de la réponse

#### 4.1.1. Réponse valide

Nous considérons la réponse comme valide tel que cela est proposé par Duvignau et Gaume, à savoir dans le cas où la réponse comporte un verbe pouvant se relier avec une certaine pertinence à l'action-cible que nous avons demandée à nos participants de dénommer.

Par exemple, le verbe « couper » produit pour l'action d'éplucher une orange avec les mains/ est une réponse classée comme valide parce que les verbes *couper* et *éplucher* font partie du même domaine. Pour Duvignau et Gaume *la réponse est valide lorsque le verbe produit est approximatif au niveau de sa morphologie mais que cette forme approximative permet de saisir [...] quel est le verbe que le participant dénomme, verbe qui est pertinent, car il se relie à l'action qu'on lui a demandé de dénommer.*

Dans certains cas, nous pouvons facilement déchiffrer les sens de réponses valides comme dans les exemples qui suivent :

(126) « Elle a /desire/ (avec un /s/ au lieu du verbe *déchirer*) le journal » pour l'action de /déchirer un journal/ (participant numéro 98 du niveau débutant dans la tâche de dénomination d'actions).

Ici le participant dit un /s/ au lieu de /ʃ/ dans le mot *déchire*.

(127) « Elle coups les légumes » pour l'action de /hacher du persil/ (participant numéro 65 du

---

<sup>57</sup> Manuscrit de Duvignau et Gaume non publié.



niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions, L1 - vietnamien).

Le participant numéro 65 parle l'anglais et a probablement été influencé par la conjugaison anglaise où l'on ajoute un /s/ pour la 3<sup>ème</sup> personne au singulier (voir les annexes 6 et 7).

Dans d'autres cas, nous avons préféré considérer des verbes ambigus comme non valides comme par exemple :

(128) Elle en /*detru*/ une chemise (au lieu des verbes *détruire*, ou *trouer*) pour l'action de /faire déchirer une chemise/ (participant numéro 29 dans la tâche de reformulation d'actions),

car nous n'était pas certains que le participant ait voulu dire *détruire*, ou *trouer*.

Dans un autre exemple,

(129) « *pomper* (ou *bomber*) » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 50 dans la tâche de reformulation d'actions),

il est difficile de juger si le participant fournit un verbe *pomper* (ou *bomber*), car nous n'entendons pas bien la première lettre du verbe (voir les annexes 8 et 9).

#### **4.1.2. Réponse non valide**

La réponse est considérée comme non valide lorsqu'elle ne comporte pas de verbe pouvant se relier avec pertinence à l'action-cible que nous avons demandée à nos participants de dénommer, ou lorsqu'elle est inintelligible (sa forme est trop difficilement interprétable et non identifiable à un verbe valide). Nous avons repris tous les critères sauf le deuxième et le sixième. Les détails concernant différents types de réponses non valides sont présentés dans l'annexe 9.

### **4.2. Réponse conventionnelle et deux types d'approximations sémantiques**

#### **4.2.1. Réponse conventionnelle**

Un verbe est dit *conventionnel* lorsqu'il fait partie du même champ d'application lexico-conceptuel que le nom qui désigne l'objet concerné par l'action à laquelle il réfère. Son usage ne comporte aucune tension sémantique ni pragmatique et peut être considéré comme conventionnel dans le système linguistique concerné comme dans l'exemple qui suit :

(130) le verbe *éplucher* produit pour l'action /éplucher une orange/ est un verbe conventionnel.

#### **4.2.2. Approximation sémantique**

Un verbe est dit *approximatif* lorsque son usage provoque un décalage, un conflit sémantique soit entre le verbe et un autre mot de l'énoncé (« déshabiller une orange » pour l'action d'éplucher une orange/), soit entre le verbe et l'action à dénommer dans le film (« couper une orange » pour l'action d' éplucher une orange avec les mains/). Duvignau a distingué deux types d'approximations sémantiques en fonction du domaine d'appartenance du verbe : intra-domaines, ou inter-domaines.

#### 4.2.2.1. *Approximation intra-domaine*

Une approximation *intra-domaine* se repère grâce à la mise en jeu d'un critère sémantico-pragmatique. Il existe, en effet, une tension pragmatique entre le verbe et la réalité désignée. Le verbe produit fait partie du même domaine sémantique que le nom de l'objet dans une action concernée mais ne désigne pas l'action. Par exemple :

(131) le verbe *broyer* produit pour l'action de /froisser une feuille de papier/.

Le verbe *broyer* utilisé pour l'action de /froisser une feuille de papier/ fait partie du même domaine sémantico-conceptuel que le nom de l'objet (ici le papier), en l'occurrence, le /DOMAINE VÉGÉTAL/. De ce fait, leur combinaison ne suscite aucune tension sémantique. En revanche, l'usage de ce verbe eu égard à la réalité de l'action désignée est inexact et provoque une tension sémantico-pragmatique. Dans l'action de /froisser une feuille de papier/, il est inexact d'utiliser le verbe *broyer* (qui pourrait, dans une situation réelle de broyage, s'employer de manière conventionnelle). Dans ce cas, l'approximation est *intra-domaine*, car seul un domaine sémantique est impliqué et que la tension est pragmatique.

#### 4.2.2.2. *Approximation inter-domaines*

Un verbe est appelé *approximation sémantique inter-domaines* lorsque l'approximation manifeste une tension entre le verbe et un autre mot de l'énoncé. Nous prenons en compte le critère sémantico-conceptuel si le verbe ne fait pas partie du même domaine sémantique que le nom de l'objet dans l'action. Par exemple :

(132) le verbe « déshabiller » pour l'action d'épousser une orange/.

Le verbe « déshabiller » pour l'action d'épousser une orange/ ne fait pas partie du même domaine sémantique que le nom de l'objet (ici *l'orange*). En effet, le nom *orange* renvoie au domaine /VÉGÉTAL/, le verbe *déshabiller* renvoyant au domaine /ANIME - ANIMABLE/. Dans ce cas, l'approximation est *inter-domaines* puisque les mots font partie de différents domaines.

### 4.3. Trois types de verbes

Nous vérifions si le verbe est générique, ou spécifique, ou s'il s'agit d'un verbe support.

#### 4.3.1 *Verbe spécifique*

Le verbe est dit *spécifique*, lorsqu'il répond à l'un des critères suivants :

- *critère morphologique* :

Le verbe est dérivé à partir du nom de l'instrument, d'un point de vue morphologique  
Voici des exemples de réponses :

(133) Le verbe *scier* est dérivé à partir du nom de l'instrument – la *scie*.

(134) Le verbe *déshabiller* est dérivé à partir du nom de l'objet – l'*habit*.

- *critère sémantico-conceptuel*

L'usage d'un verbe spécifique ne peut s'étendre à des objets de nature différente et renvoie à des dimensions sémantiques variées. Par exemple :

(135) le verbe « déchirer » pour l'action de /déchirer un journal/.

Le verbe *déchirer* s'applique à des objets issus d'une dimension solide de manière circonscrite, en l'occurrence du papier, ou du tissu. Nous considérons le verbe *déchirer* pour l'action de /déchirer un journal/ comme spécifique.

- *critère de fréquence d'usage*

Le verbe spécifique est utilisé de façon quasi systématique dans certaines situations, par exemple :

(136) le verbe « casser » dans l'action de /briser un verre avec un marteau/.

#### **4.3.2. Verbe générique**

Le verbe est dit *générique* lorsqu'il ne répond pas aux critères de spécificité. Par exemple :

(137) le verbe « couper » pour l'action de /déchirer un journal/.

Ici le verbe *couper* peut s'appliquer à des objets issus d'une dimension solide de manière variée, car il s'utilise avec des objets en papier, en tissu, et également en bois, en brique, en porcelaine, en plastique, en verre ainsi utiliser le verbe « couper » pour l'action de /déchirer un journal/ est générique.

#### **4.3.3. Verbe support générique**

Les verbes supports comme *faire, mettre, prendre, avoir, être, faire, tenir* accompagnés d'un nom sont pertinents pour les actions visées sont considérés comme valides. Par exemple :

(138) « faire une boule » pour l'action de /froisser une feuille de papier/.

### **4.4. Critères supplémentaires**

Nous analysons chaque phrase dans son ensemble en prenant en compte la modalisation de verbes produits, les commentaires sur la tâche et sur l'action, et également les gestes, avec, ou sans déictiques, qui accompagnent les verbes.

#### **4.4.1. Modalisations de verbes**

Dans le cas de la modalisation, un élément de la réponse commente, juge, ou corrige l'usage de verbes produits.

Voici des exemples de réponses :

(139) « Je ne suis pas sûr, ébrécher, peut-être ? » pour l'action d'/émietter une baguette/ (participant numéro 59 dans la tâche de reformulation d'actions).

(140) « Scie ? Je ne suis pas sûre » pour l'action de /scier une planche en bois/ (participant numéro 61 dans la tâche de dénomination d'actions).

#### 4.4.2. Commentaires et questions sur la tâche et commentaires sur l'action

On peut distinguer deux types de commentaires (que la réponse soit valide, ou pas) :

➤ a) *Commentaire sur l'action rapportée, le référent*, par exemple :

(141) « Non, séparer, couper. C'est marrant ça » pour l'action de /rompre une baguette / (participant numéro 57 dans la tâche de reformulation d'actions).

Ici le mot *non* pourrait exprimer la négation pour la question sur l'action. Le commentaire *c'est marrant ça*, signalerait la modalisation de verbes, ou le commentaire sur l'action rapportée, le référent.

➤ b) *Commentaire sur la tâche proposée* :

Voici des exemples de réponses :

(142) « Non, je ne peux pas » pour l'action de /peler une orange/ (participant numéro 56 dans la tâche de reformulation d'actions).

(143) « Non, il me manque un verbe » pour l'action de /peler une banane avec les mains/ (participant numéro 8 dans la tâche de reformulation d'actions).

➤ c) *Question sur la tâche*

(144) « Autrement, j'utilise plus de mots ? Elle a enlevé la peau de la banana » pour l'action de /peler une banane/ (participant numéro 106 dans la tâche de reformulation d'actions).

➤ d) *Question sur l'action*

(145) « Elle prend /le thi/, mais pour l'apéro ? » pour l'action d' /enlever l'écorce d'une bûche/ (participant numéro 26 pour la tâche de reformulation d'actions).

➤ e) *Commentaire sur la tâche et question sur la tâche*

(146) « Elle a pris une bouche et elle a enlevé (comment dit ? Je sais pas), mais elle a enlevé avec ses mains une bouche (au lieu du nom *bûche*) » pour l'action d' /enlever l'écorce d'une bûche/ (participant numéro 64 dans la tâche de dénomination d'actions).

➤ f) *Commentaire sur la tâche et commentaire sur l'action rapportée, le référent.*

(147) « C'est difficile. Em, préparer manger (*rire*) » pour l'action de /peler une banane (participant numéro 14 dans la tâche de dénomination d'actions).

➤ g) *Question sur l'action, commentaire sur la tâche et commentaire sur l'action rapportée, le référent :*

(148) « Je ne sais pas. Qu'est-ce qu'elle fait ? Je n'ai pas compris qu'est-ce qu'elle fait avant. Elle veut séparer « là et ici » pour l'action de /déchirer la manche d'une chemise/ (participant 20 dans la tâche de dénomination d'actions).

#### **4.4.3. Utilisation des gestes et du déictique ça après des verbes**

Nous marquons la présence d'un geste, lorsqu'au sein d'une réponse valide, un geste pertinent est réalisé par le participant. Nous constatons la présence de déictique, lorsqu'au sein d'une réponse valide, un déictique est produit par le participant (voir des exemples ci-dessous).

(149) « Elle a cassé le verre. C'est comme ça. Je ne sais pas » pour l'action de briser un verre (participant numéro 17 dans la tâche de reformulation d'actions).

(150) « Elle a, coupe le pain avec des mains. » pour l'action de /rompre une baguette avec les mains/ (participant numéro 9 dans la tâche de dénomination d'actions).

## **5. Hypothèses**

Le choix de nous focaliser sur la production de verbes dans une approche sémantique chez les participants étrangers (adultes chinois et non-sinophones) provient du constat qu'il y a peu de travaux menés en linguistique et en psycholinguistique sur cette thématique, particulièrement chez les adultes de F.L.S.

**Tableaux 31 et 32.** Hypothèses concernant la tâche de dénomination d'actions

<i>Hypothèses en fonction des quatre critères de base</i>
<i>1. Hypothèses sur la production de réponses valides</i>
1.1.) Plus le niveau de F.L.S. des adultes est élevé, plus ils produisent de réponses valides dans la tâche de dénomination d'actions. 1.2.) Les adultes français fournissent davantage de réponses valides en F.L.M. La production de réponses valides dans la tâche de dénomination d'actions, chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes de F.L.M.
<i>2. Hypothèses sur la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques</i>
2.1) Plus le niveau de F.L.S. des adultes est élevé, plus ils produisent de verbes conventionnels, et moins ils produisent d'approximations sémantiques dans la tâche de dénomination d'actions.

2.2.) Les adultes français fournissent davantage de verbes conventionnels en F.L.M. La production de verbes conventionnels dans la tâche de dénomination d'actions, chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes français de F.L.M.

*3. Hypothèses sur la production d'approximations intra-domaines et inter-domaines*

3.1.) Plus le niveau de F.L.S. des adultes est élevé, moins ils produisent d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines dans la tâche de dénomination d'actions.

3.2.) Les adultes avancés de niveau C de F.L.S. et les adultes français de F.L.M. produisent peu d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non-sinophones.

*4. Hypothèses sur la production de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports*

4.1.) Plus le niveau de F.L.S. des adultes est élevé, plus ils produisent de verbes spécifiques, et plus de verbes supports dans la tâche de dénomination d'actions, et plus les adultes ont le niveau bas de F.L.S., plus ils fournissent de verbes génériques.

4.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes français de F.L.M. produisent davantage de verbes spécifiques dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non-sinophones.

***Hypothèses en fonction des quatre critères supplémentaires***

*5. Hypothèses sur la production de modalisations de verbes produits*

5.1.) Plus le niveau de F.L.S. des adultes est élevé, moins ils produisent de modalisations de verbes dans la tâche de dénomination d'actions.

5.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. produisent peu de modalisations de verbes dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non-sinophones.

*6. Hypothèses sur la production de commentaires sur la tâche et sur l'action*

6.1.) Plus le niveau de F.L.S. des adultes est élevé, moins ils produisent de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action dans la tâche de dénomination d'actions.

6.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. produisent peu de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non-sinophones.

*7. Hypothèses sur la production de gestes et de déictiques après des verbes*

7.1.) Plus le niveau de F.L.S. des adultes est élevé, moins ils font de gestes et de déictiques après des verbes dans la tâche de dénomination d'actions.

7.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. font peu de gestes et de déictiques après des verbes dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non-sinophones.

*8. Hypothèses sur les réponses non-valides*

8.1.) Plus le niveau de F.L.S. des adultes est élevé, moins ils produisent de réponses non-valides

(surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») dans la tâche de dénomination d'actions en F.L.M.

8.2.) Les adultes français de F.L.M. fournissent peu de réponses non-valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou l'action uniquement ») et la production chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes français de F.L.M. dans la tâche de dénomination d'actions.

## 6. Bilan

Nous avons passé le protocole « *Approx* » (Duvignau et Gaume, 2004) à Toulouse auprès de 112 adultes étrangers et ainsi qu'auprès d'un groupe contrôle constitué de 13 adultes français au sein des :

- quatre établissements de F.L.S.,
- trois universités,
- trois écoles d'ingénieurs,
- deux entreprises (x2).

Ce protocole consiste en une tâche de dénomination et en une tâche de reformulation de 17 actions. Nous avons pris en compte les critères d'analyse de Duvignau et Gaume (2007), que nous avons partiellement modifiés. Nous avons présenté notre système de cotation avec des exemples et nous avons expliqué où ce système était différent de celui de Duvignau et Gaume. Nous avons repris la façon d'analyser les réponses valides, mais nous avons discuté la façon d'analyser ces verbes d'un point de vue morphologique et jugeons certains verbes comme étant non valides, ou bien ambigus et incompréhensibles (voir l'annexe 8). En ce qui concerne la production de réponses non valides, nous avons modifié un critère. Duvignau et Gaume prennent en compte la situation lorsque le participant fournit uniquement une réponse non verbale qui est pertinente, sans qu'il ne dise rien, alors que nous analysons, dans cette catégorie, les gestes seuls, et les gestes accompagnés d'énoncés non valides.

De plus, nous avons introduit d'autres types de réponses non-valides, telles que les onomatopées accompagnées d'un geste, les réponses dans une autre langue étrangère que le français (en anglais), les phrases qui ne sont pas terminées, les verbes produits au sens trop général, les paraphrases erronées, les productions d'un adjectif au lieu du verbe, les productions d'un préfixe, les réponses inaudibles dues à un bruit externe, ou quand les participants ne parlent que du résultat de l'action. De plus, il est important de signaler les questions sur la tâche et les commentaires sur l'action. Nous analysons les phrases entières en raison que l'analyse des verbes sans complément fournit souvent des contradictions. Par exemple, nous considérons le verbe *faire* sans nom comme réponse non valide pour certaines actions, mais comme réponse valide dans un contexte approprié (*faire des miettes*). En revanche, pour Duvignau et Gaume le verbe *faire* est valide sans nom quel que soit le type d'actions.

Enfin, pour résumer l'essentiel de nos hypothèses en fonction des critères de base, plus les participants étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils pourraient produire de verbes conventionnels, de verbes spécifiques et de verbes supports dans la tâche de dénomination d'actions.

En ce qui concerne les hypothèses en fonction des critères supplémentaires, nous nous attendions, à l'inverse, à une diminution de modalisations de verbes produits, de commentaires sur la tâche et sur l'action et de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* plus le niveau de F.L.S. est élevé. Le type de non-validité le plus fréquent pourrait être le

« commentaire sur la tâche, ou l'action uniquement », surtout chez les débutants, et les participants ayant le niveau intermédiaire de F.L.S.



## Chapitre 8

### Résultats de l'étude empirique concernant la tâche de dénomination d'actions : analyse des réponses des adultes chinois, non sinophones de différents niveaux de F.L.S. et français de F.L.M. en fonction des quatre critères de base

Dans ce chapitre, nous présentons une première analyse des résultats de notre recherche réalisée auprès de 125 participants, dont 56 chinois, 56 non sinophones de différents niveaux de F.L.S. et ainsi qu'auprès d'un groupe contrôle constitué de 13 adultes français.

Ci-dessous, nous dénombrons les participants :

a) chinois :

- niveau A de F.L.S. (N=37),
- niveau B de F.L.S. (N=14),
- niveau C de F.L.S. (N=5),

b) non sinophones :

- niveau A de F.L.S. (N=16),
- niveau B de F.L.S. (N=26),
- niveau C de F.L.S. (N=14),

c) français de F.L.M. (N=13).

Le but de ce chapitre est de vérifier nos hypothèses concernant l'effet du niveau en français sur la performance dans la tâche de dénomination d'actions. Pour mesurer le niveau de performance de chaque participant, nous avons construit un score global qui varie entre 0 et 17 pour chacun des critères. Plus précisément, un participant qui ne produit pas de réponses valides aura le score minimal de 0 sur le critère en question, alors que celui qui fournit une réponse valide dans chacune des tâches aura le score maximal de 17. Celui qui produit une réponse valide sur certaines tâches, aura le score intermédiaire.

Comme les populations de F.L.S. (chinoise et non sinophone) présentent les différences systématiques dans les niveaux de performance, nous avons décidé de tester nos hypothèses sur ces échantillons séparément. En effet, nous observons que les participants non sinophones de mêmes niveaux de F.L.S. (A, B, C) sont un peu plus performants que les participants chinois dans la production de verbes. Pour cette raison, nous avons séparé ces deux groupes afin de tester nos hypothèses concernant l'effet du niveau en F.L.S. sur la performance dans le protocole « *Approx.* »

Nous avons effectué par ailleurs des analyses statistiques de profil de réponses des deux groupes (tests *t* de *Student* sur échantillons appariés), des analyses descriptives des niveaux de performance de chaque groupe, des analyses inférentielles (tests *Anova omnibus*) et des analyses *Post hoc* (tests de *Scheffé focalisés*, pour des comparaisons multiples entre différents groupes).<sup>58</sup>

Nous comparons également la production de nos participants français vs. chinois avancés de F.L.S. et celle des français vs. non sinophones avancés afin de vérifier d'éventuelles similitudes entre tous les critères.

---

<sup>58</sup> Pour l'analyse statistique, nous avons retenu  $p < .05$  comme valeur de référence de la significativité des résultats, ce qui signifie que les différences observées ont moins de 5% de chance de s'être produites au hasard.

## 1. Analyses des profils de réponses des groupes chinois, non-sinophones et français concernant la tâche de dénomination d'actions

### *Profil de réponses des groupes chinois de différents niveaux de F.L.S.*

Afin de caractériser le profil de réponses de chaque niveau d'apprentissage du français, nous avons fait des comparaisons intra-sujets en utilisant les tests *t* (*échantillons appariés*) sur les groupes chinois de différents niveaux en français : A, B et C. Nous avons sélectionné les critères qui nous semblent les plus importants à savoir : verbes conventionnels vs. approximations sémantiques, approximations intra-domaines vs. inter-domaines, Ces deux comparaisons sont primordiales dans notre recherche. Nous nous interrogeons à quel niveau de F.L.S., les participants étrangers (chinois et non sinophones) produisent plus d'approximations sémantiques (de deux niveaux) que de verbes conventionnels.

**Tableau 33.** Résultats significatifs et non significatifs (tests *t* de Student sur *échantillons appariés*) concernant la tâche de dénomination d'actions (population chinoise)

Chinois de F.L.S.			
Critères	A	B	C
Verbes conventionnels vs. approximations sémantiques	Oui	Oui	Oui
Approximations intra-domaines vs. inter-domaines	Non	Non	Non

Les participants chinois *de niveau A* (N=37) produisent presque deux fois plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques ( $t(36)=3.870$  ;  $p\leq .000$ ) et fournissent un peu plus d'approximations inter-domaines que d'approximations intra-domaines, sans que cette différence soit significative ( $p\leq .412$ ).

Les participants chinois *de niveau B* (N=14) fournissent deux fois plus d'approximations sémantiques que de verbes conventionnels ( $t(36)=6.722$  ;  $p\leq .000$ ) et produisent plus d'approximations inter-domaines que d'approximations intra-domaines, sans que cette différence soit significative ( $p\leq .396$ ).

Les participants chinois *de niveau C* (N=5) produisent quatre fois plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques ( $t(4)=7.326$  ;  $p\leq .002$ ) et fournissent un peu plus d'approximations intra-domaines que d'approximations inter-domaines, sans que cette différence soit significative ( $p\leq .815$ ).

### *Profil de réponses des groupes non sinophones de différents niveaux de F.L.S.*

Nous avons également fait des comparaisons intra-sujets en utilisant les tests *t* (*échantillons appariés*) sur les groupes d'étrangers non sinophones de différents niveaux de F.L.S. : le niveau A (N=16), le niveau B (N=26) et le niveau C (N=14).

**Tableau 34.** Résultats significatifs et non significatifs des tests *t* de Student (*échantillons appariés*) concernant la tâche de dénomination d'actions (population non sinophone de F.L.S.)

<b>Non sinophones de F.L.S.</b>			
Critères	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Verbes conventionnels vs. approximations sémantiques	<i>Non</i>	<b>Oui</b>	<b>Oui</b>
Approx. intra-domaines vs. inter-domaines	<i>Non</i>	<b>Oui</b>	<b>Oui</b>

Les étrangers non sinophones *de niveau A* produisent plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques et fournissent plus d'approximations inter-domaines, sans qu'il n'y ait néanmoins de différence significative concernant ces comparaisons focalisées (verbes conventionnels / approximations sémantiques ( $p \leq .694$ ), approximations intra-domaines / inter-domaines ( $p \leq .681$ )).

Les étrangers non sinophones *de niveau B* fournissent plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques ( $t(25)=5.642$  ;  $p \leq .000$ ), et produisent plus d'approximations inter-domaines que d'approximations intra-domaines ( $t(25)=2.096$  ;  $p \leq .046$ ).

Les tests *t* de Student sur *échantillons appariés* montrent que dans le groupe de participants étrangers non sinophones *de niveau C* les différences sont significatives concernant les comparaisons focalisées (les verbes conventionnels / les approximations sémantiques ( $t(13)= 23.854$  ;  $p \leq .000$ ), et les approximations intra-domaines / inter-domaines ( $t(13)= 2.446$  ;  $p \leq .029$ )).

Les participants non sinophones produisent surtout des verbes conventionnels. S'ils fournissent des approximations sémantiques, ce sont plutôt des approximations intra-domaines que des approximations inter-domaines.

#### *Profil de réponses des participants français*

Nous avons également fait des comparaisons intra-sujets en utilisant les tests *t* de Student (*échantillons appariés*) sur les participants français ( $N=13$ ).

**Tableau 35.** Résultats significatifs et non significatifs des tests *t* de Student (*échantillons appariés*) concernant la tâche de dénomination d'actions (population française)

Critères	<b>Français</b>
Verbes conventionnels vs. approximations sémantiques	<b>Oui</b>
Approximations intra-domaines vs. inter-domaines	<i>Non</i>

Les tests *t* montrent qu'il y a des différences significatives parmi les adultes français dans la *comparaison focalisée* : verbes conventionnels vs. approximations sémantiques ( $t(12)=21.313$  ;  $p \leq .000$ ). Les verbes conventionnels sont ici produits plus fréquemment que les approximations sémantiques. En revanche, les tests *t* montrent qu'il n'y a aucune différence significative concernant la production d'approximations intra-domaines / inter-domaines ( $p \leq .219$ ).

## 2. Tests des hypothèses sur la relation entre le niveau de F.L.S. et la performance concernant les critères de base

Dans cette section, nous testons nos hypothèses : plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de réponses valides, de verbes conventionnels et de verbes spécifiques, et moins d'approximations sémantiques dans la tâche de dénomination d'actions. Ayant observé que les étrangers non sinophones du même niveau (A, B, C) sont un peu plus performants que les participants chinois dans la production de verbes, nous avons séparé ces deux groupes afin de tester nos hypothèses concernant l'effet du niveau en F.L.S. sur la performance dans le protocole « *Approx.* »

Nous rappelons que le nombre de réponses est 17 pour chaque participant dans la tâche de dénomination d'actions.

Les résultats de notre recherche issus de la tâche de reformulation d'actions sont présentés dans l'annexe 1.

### 2.1. Tests des hypothèses formulées pour le critère 1 (réponses valides)

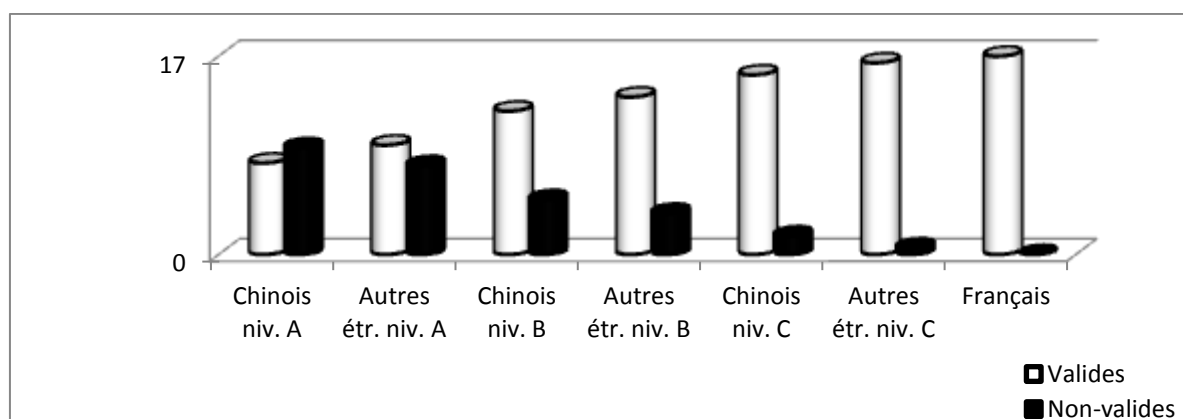
#### 1. Hypothèses sur la production de réponses valides

1.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de réponses valides dans la tâche de dénomination d'actions.

1.2.) Les adultes français fournissent davantage de réponses valides en F.L.M. La production de réponses valides dans la tâche de dénomination d'actions, chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes de F.L.M.

#### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

Dans cette section, nous présentons, les moyennes des réponses valides en comparaison avec celles des réponses non valides, en nous centrant uniquement ici sur les résultats statistiques concernant les réponses valides (pour plus d'informations concernant les réponses non valides, voir le chapitre 9).



**Figure 7.** Moyennes des réponses valides et non valides de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

**Tableau 36.** Moyennes des réponses valides et non valides de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

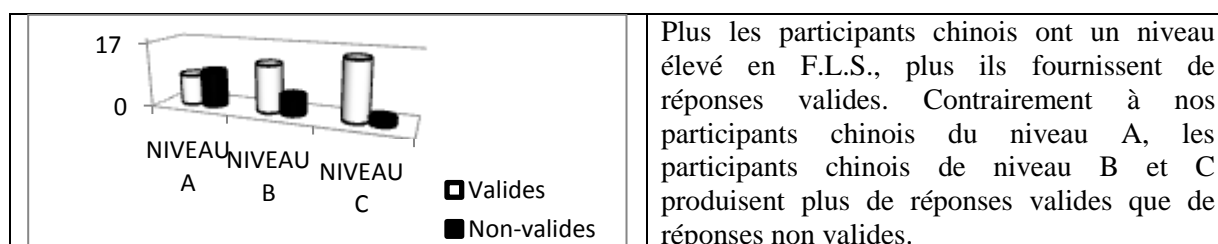
		A	B	C	Français
Chinois	Réponses valides	7,84	12,29	15,4	
	Réponses non valides	9,16	4,71	1,6	0
Non sinophones	Réponses valides	9,38	13,5	16,43	
	Réponses non valides	7,63	3,54	0,57	

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production de réponses valides ( $F(6,118)=37.544$  ;  $p<=.000$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production de verbes valides, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et enfin entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français.

### II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production de réponses valides.



**Figure 8.** Moyennes des réponses valides et non valides des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

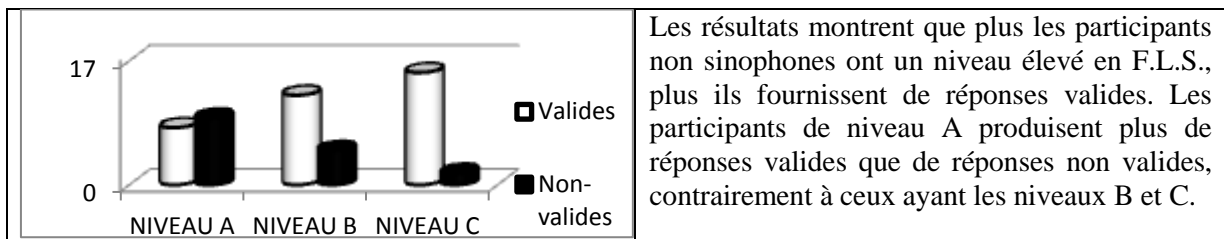
Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé est partiellement confirmée au sein de la population chinoise dans la tâche de dénomination d'actions entre les niveaux A vs. B et A vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs C.<sup>59</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production de réponses valides.

<sup>59</sup> **Résultats pour la population chinoise (réponses valides)**

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de réponses valides ( $F(2,53)=20.070$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B et A vs. C ( $p's=.000$ ). En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ( $p<=.165$ ).

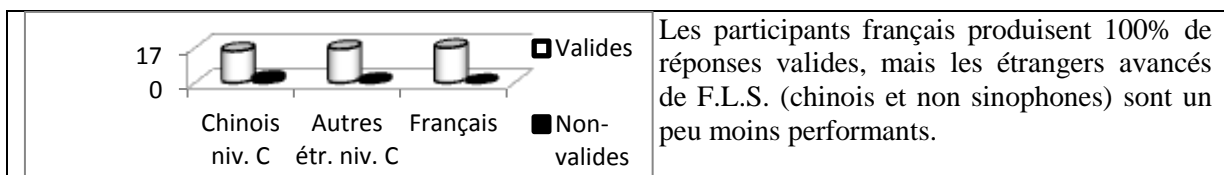


**Figure 9.** Moyennes des réponses valides et non valides des participants non sinophones de F.L.S. de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée au sein de la population non sinophone entre tous les niveaux (A vs. B, A vs. C et B vs. C).<sup>60</sup>

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. et les participants français de F.L.M.

Ici nous comparons la production des verbes valides des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre les participants avancés de F.L.S. et français.



**Figure 10.** Moyennes des réponses valides et non valides des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production de réponses valides dans la tâche de dénomination d'actions entre les participants français et les étrangers du niveau avancé de F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (réponses valides)**

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de réponses valides ( $F(2,53)=38.600$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre tous les niveaux (A vs. B et A vs. C ; ( $p's=.000$ ), B vs. C ( $p<=.001$ )).

<sup>61</sup> **Résultats pour les populations étrangères du niveau avancé de F.L.S. et française (réponses valides)**

Le test *Anova* omnibus rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production de réponses valides ( $F(6,118)= 37.544$  ;  $p<=.000$ ). En revanche, les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences concernant la production de réponses valides entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.964$ ) et entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.999$ ) ne sont pas significatives.

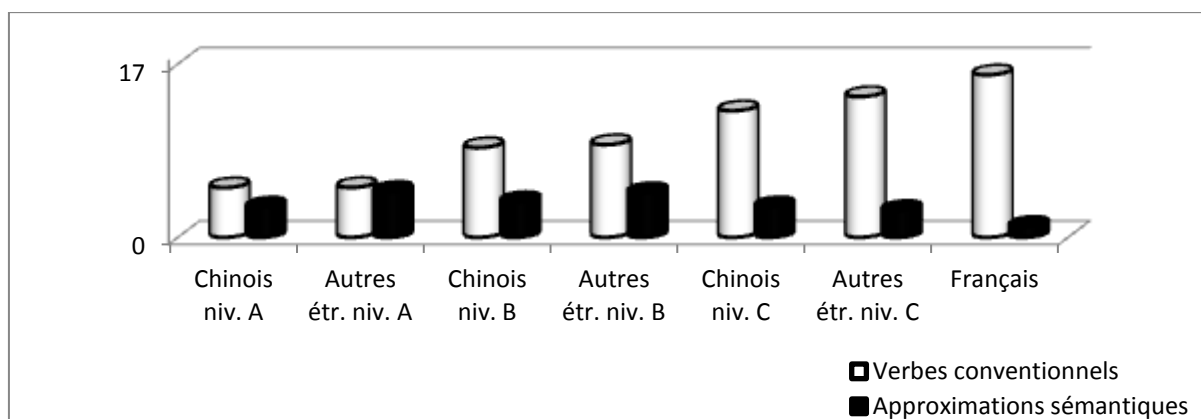
## 2.2. Tests des hypothèses formulées pour le critère 2 (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques)

### 2. Hypothèses sur la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques

2.1) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de verbes conventionnels et moins d'approximations sémantiques dans la tâche de dénomination d'actions.

2.2.) Les adultes français fournissent davantage de verbes conventionnels en F.L.M. La production de verbes conventionnels dans la tâche de dénomination d'actions, chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes français de F.L.M.

#### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.



**Figure 11.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations sémantiques de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

**Tableau 37.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations sémantiques de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

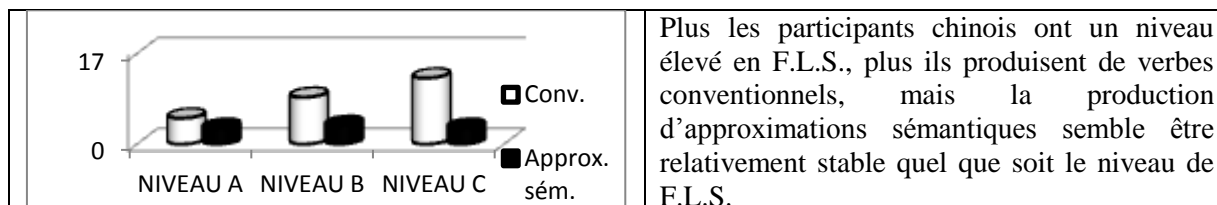
		A	B	C	Français
Chinois	Verbes conventionnels	4,86	8,79	12,4	
	Approximations sémantiques	2,97	3,5	3	1,08
Non sinophones	Verbes conventionnels	4,88	9,08	13,79	
	Approximations sémantiques	4,5	4,38	2,64	

Les tests *Anova omnibus* montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production de verbes conventionnels ( $F(6,118)=60.082$  ;  $p<=.000$ ), et la production d'approximations sémantiques ( $F(6,118)=5.856$  ;  $p<=.000$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et enfin entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques.

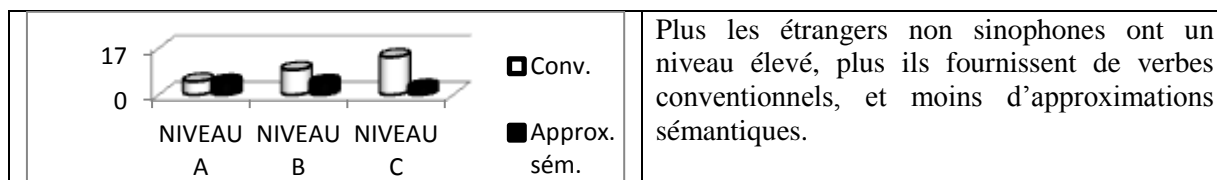


**Figure 12.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations sémantiques des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée au sein de la population chinoise entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C). En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé n'est pas confirmée.<sup>62</sup>

## III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques.



**Figure 13.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations sémantiques des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a des différences significatives concernant la production de verbes conventionnels entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B, B vs. C et A vs. C). Par ailleurs, il y a une validation partielle de l'hypothèse concernant la production des approximations sémantiques lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé. Nous constatons des différences significatives entre les niveaux A vs. C, B vs. C, et donc aucun effet observé

<sup>62</sup> **Résultats pour la population chinoise (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques)**

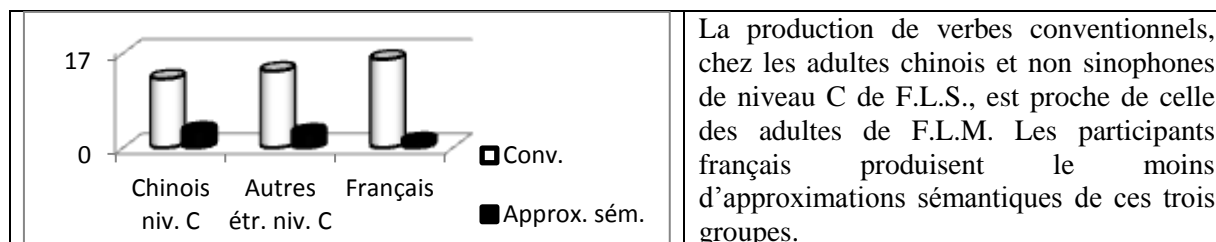
Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes conventionnels ( $F(2,53)=20.070$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre tous les niveaux (A vs. B, A vs. C ( $p's=.000$ ), B vs. C ( $p<=.030$ )). En revanche, le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations sémantiques n'est pas significative ( $F(2,53) =.397$  ;  $p<=.674$ ).



entre les niveaux A vs. B.<sup>63</sup>

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des verbes conventionnels et des approximations sémantiques des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre les participants du niveau C de F.L.S. et français.



**Figure 14.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production de verbes conventionnels dans la tâche de dénomination d'actions entre les participants français et les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.<sup>64</sup>

<sup>63</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques)**

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes conventionnels ( $F(2,53)=60.908$  ;  $p<=.000$ ). Ensuite, les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B ; B vs. C ; A vs. C,  $p's=.000$ ). Le test *Anova* montre qu'il y a également une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations sémantiques ( $F(2,53)=4.024$  ;  $p<=0.24$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux B vs. C ( $p<=.044$ ) et A vs. C ( $p<=.054$ ). En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux A vs. B ( $p<=.984$ ).

<sup>64</sup> **Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et française (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques)**

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production de verbes conventionnels ( $F(6,118)=60.082$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences entre les participants français vs. chinois du niveau avancé de F.L.S. ( $p<=.211$ ) et entre les participants non sinophones du niveau avancé de F.L.S. ( $p<=.443$ ) ne sont pas significatives. Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production d'approximations sémantiques ( $F(6,118)=5.856$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.724$ ) et entre les participants français vs. non sinophones du niveau avancé de F.L.S. ( $p<=.610$ ) ne sont pas significatives.

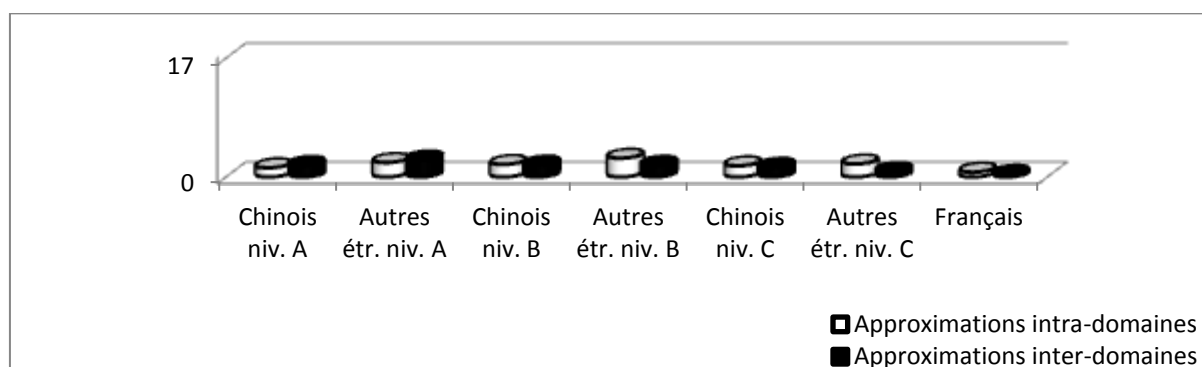
## 2.3. Tests des hypothèses formulées pour le critère 3 (approximations intra domaines vs. inter-domaines)

### 3. Hypothèses sur la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines

3.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent d'approximations sémantiques intra-domaines et d'approximations sémantiques inter-domaines dans la tâche de dénomination d'actions.

3.2.) Les adultes avancés de niveau C de F.L.S. et les adultes français de F.L.M. produisent peu d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

#### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.



**Figure 15.** Moyennes des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines de l'ensemble des participants étrangers de différents niveaux de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

**Tableau 38.** Moyennes des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines de l'ensemble des participants étrangers de différents niveaux de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

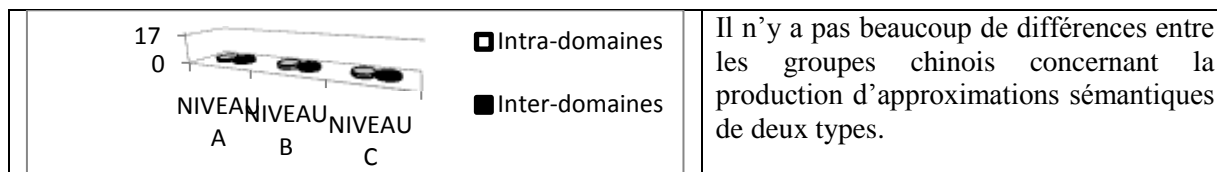
		A	B	C	Français
Chinois	Approximations intra-domaines	1,32	1,79	1,6	
	Approximations inter-domaines	1,65	1,71	1,4	0,38
<hr/>					
Non sinophones	Approximations intra-domaines	2,06	2,69	1,86	
	Approximations inter-domaines	2,44	1,69	0,79	

Les tests *Anova omnibus* montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production d'approximations intra-domaines ( $F(6,118)=4.043$  ;  $p<=.001$ ), et d'approximations inter-domaines ( $F(6,118)=2.881$  ;  $p<=.012$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production d'approximations intra-domaines et la production d'approximations inter-domaines, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et enfin entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production d'approximations de deux types.

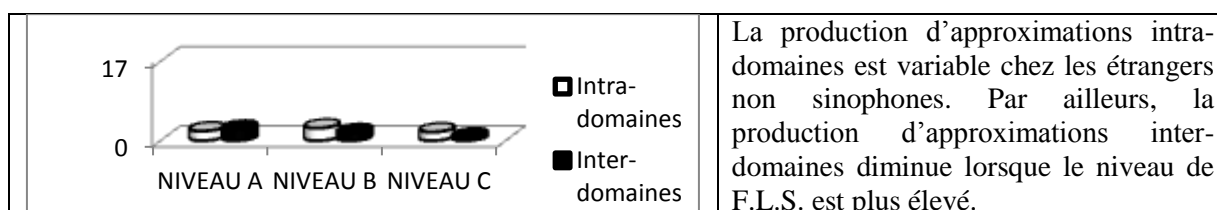


**Figure 16.** Moyennes des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.<sup>65</sup>

## III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production d'approximations de deux types.



**Figure 17.** Moyennes des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a une différence significative concernant la production d'approximations inter-domaines entre les niveaux A vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. B. Par ailleurs, il n'y a aucune différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations intra-domaines.<sup>66</sup>

### <sup>65</sup> Résultats pour la population chinoise (approximations intra-domaines vs. inter-domaines)

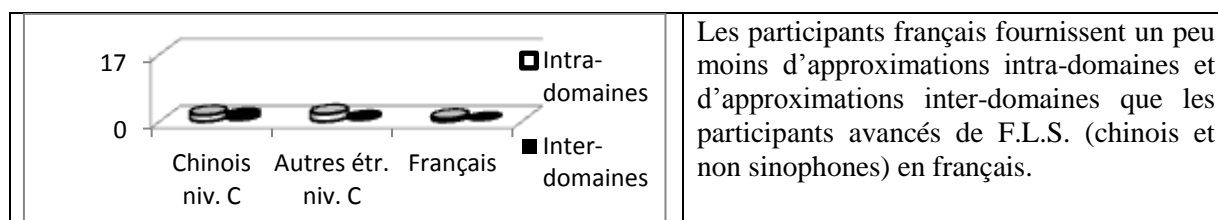
Les tests *Anova* montrent qu'il n'y a pas de différence significative concernant la production d'approximations intra-domaines ( $F(2,53)=.793$  ;  $p<=.458$ ) ni concernant la production d'approximations inter-domaines ( $F(2,53)=.090$  ;  $p<=.914$ ).

### <sup>66</sup> Résultats pour la population étrangère non sinophone (approximations intra-domaines vs. inter-domaines)

Le test *Anova* montre que la différence concernant la production d'approximations intra-domaines n'est pas significative ( $F(2,53)=1.426$  ;  $p<=.249$ ). En revanche, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations inter-domaines ( $F(2,53)=3.466$  ;  $p<=.038$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a une différence significative

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre ces participants.



**Figure 18.** Moyennes des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines de l'ensemble des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production d'approximations sémantiques (intra-domaines et inter-domaines) dans la tâche de dénomination d'actions entre les participants français et les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.<sup>67</sup> Ces trois groupes fournissent peu d'approximations sémantiques de deux types.

#### 2.4. Tests des hypothèses formulées pour le critère 4 (verbes génériques vs. verbes spécifiques vs. verbes supports)

##### 4. Hypothèses sur la production de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports

4.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils fournissent de verbes spécifiques, et éventuellement de verbes supports dans la tâche de dénomination d'actions, et plus les adultes ont le niveau bas de F.L.S., plus ils produisent de verbes génériques.

4.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes français de F.L.M. produisent davantage de verbes spécifiques dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs.

---

entre les niveaux A vs. C ( $p \leq .039$ , et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B ( $p \leq .399$ ) ni entre B vs. C ( $p \leq .289$ )).

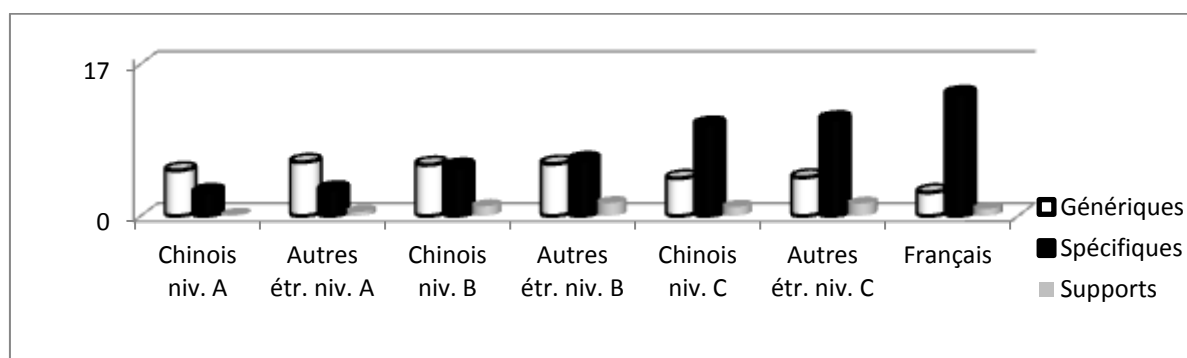
##### <sup>67</sup> Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et française (approximations intra-domaines vs. inter-domaines)

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production d'approximations intra-domaines ( $F(6,118)=4.043$  ;  $p \leq .001$ ), mais les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p \leq .954$ ) et les participants français vs. étrangers non sinophones ( $p \leq .571$ ) ne sont pas significatives. Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production d'approximations inter-domaines ( $F(6,118)=2.881$  ;  $p \leq .012$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* ne montrent pas de différence significative entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p \leq .950$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p \leq .998$ ).

étrangers non sinophones.

### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.S.

Dans cette section, nous présentons exclusivement les analyses statistiques de réponses valides (génériques, spécifiques, supports). Par ailleurs, les analyses statistiques de réponses non valides seront détaillées dans le chapitre 9.



**Figure 19.** Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

**Tableau 39.** Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

	Verbes	A	B	C		Français
<b>Chinois</b>	<i>génériques</i>	5,08	5,71	4,2		2,62
	<b>spécifiques</b>	2,65	5,5	10,2		13,62
	<u>supports</u>	0,11	1,07	1		0,77
<b>Non sinophones</b>	<i>génériques</i>	6	5,81	4,29		
	<b>spécifiques</b>	2,94	6,23	10,79		
	<u>supports</u>	0,44	1,42	1,36		

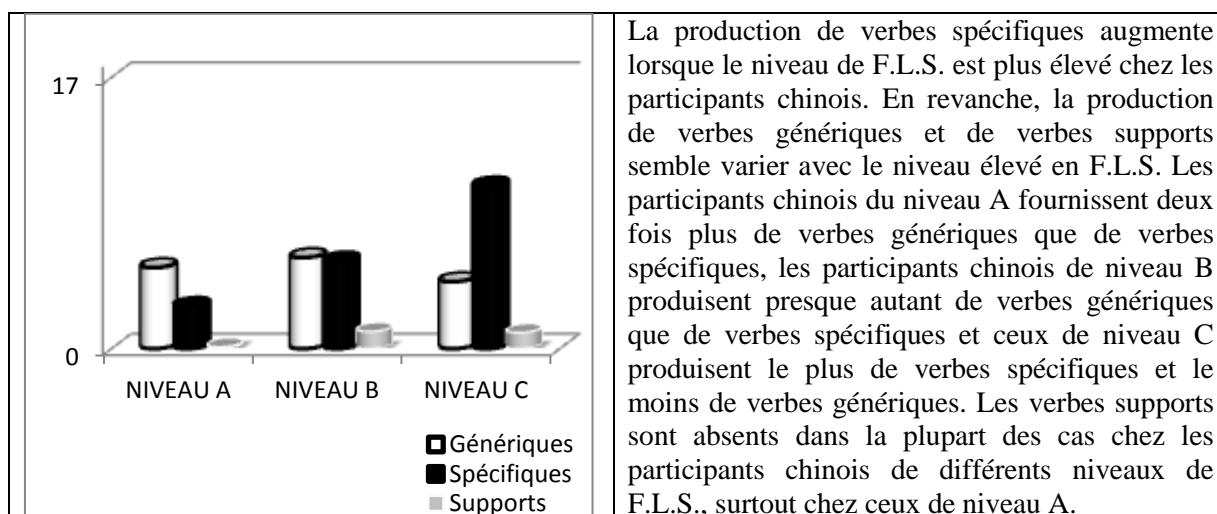
Les tests *Anova omnibus* montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production de verbes génériques ( $F(6,118)=4.062$  ;  $p<=.001$ ) de verbes spécifiques ( $F(6,118)=86.074$  ;  $p<=.000$ ) et de verbes supports ( $F(6,118)=5.991$  ;  $p<=.000$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production de verbes génériques, verbes spécifiques et de verbes supports, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et enfin entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français.

### II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur

niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des verbes de trois types.



**Figure 20.** Moyennes des verbes spécifiques, des verbes génériques et des verbes supports des participants chinois de différents niveaux F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

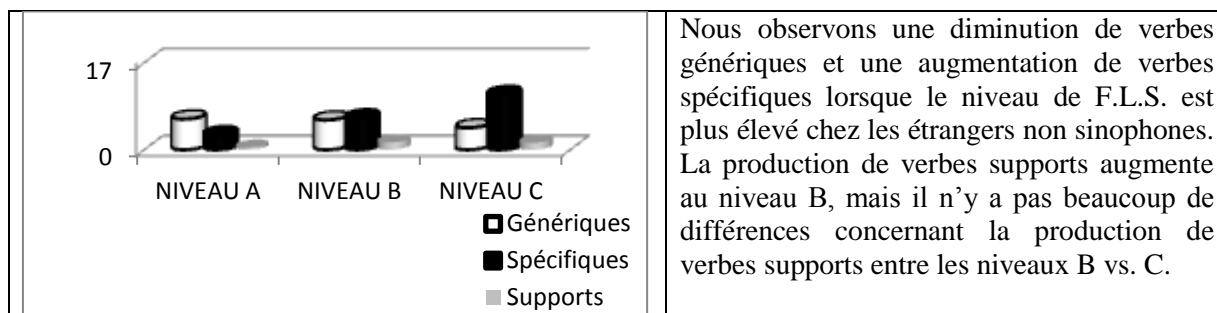
Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes génériques diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.<sup>68</sup> En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes spécifiques augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé est confirmée entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B, B vs. C et A vs. C). Par ailleurs, notre hypothèse sur la diminution de verbes supports avec le niveau élevé en F.L.S. est partiellement confirmée entre les niveaux A vs. B et nous n'observons pas cet effet entre les niveaux entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. C.

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des verbes de trois types.

#### <sup>68</sup> Résultats pour la population chinoise (verbes génériques vs. verbes spécifiques vs. verbes supports)

Le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes génériques n'est pas significative ( $F(2,53)=.751$  ;  $p<=.477$ ). En revanche, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes spécifiques ( $F(2,53)=43.663$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B ; B vs. C ; A vs. C ;  $p's=.000$ ). Par ailleurs, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes supports ( $F(2,53)=6.394$  ;  $p<=.003$ ) et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a une différence significative entre les niveaux A vs. B ( $p<=.008$ ), alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux B vs. C ( $p<=.989$ ) ni entre A vs. C ( $p<=.146$ ).

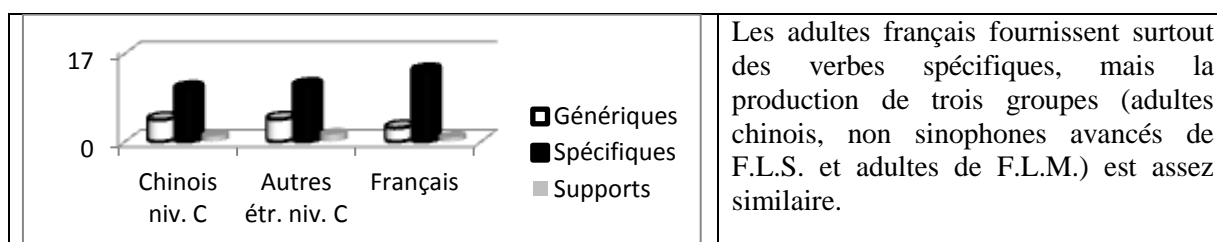


**Figure 21.** Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes génériques diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone.<sup>69</sup> En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes spécifiques augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée, car il y a des différences significatives concernant la production de ces verbes entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B, B vs. C et A vs. C). Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes supports augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé est partiellement confirmée entre les niveaux A vs. B ; A vs. C. Nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C.

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre ces participants. Cependant nous nous ciblons l'attention sur des verbes spécifiques.



**Figure 22.** Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

<sup>69</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (verbes génériques vs. verbes spécifiques vs. verbes supports)**

Le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes génériques n'est pas significative ( $F(2,53)=2.955$  ;  $p<=.061$ ). En revanche, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes spécifiques ( $F(2,53)=74.662$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre tous les niveaux de F.L.S. au sein du groupe non sinophone (A vs. B, A vs. C et B vs. C,  $p's=.000$ ). Par ailleurs, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes supports ( $F(2,53)=5.074$  ;  $p<=.010$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B ( $p<=.014$ ) et A vs. C ( $p<=.058$  - ici la significativité est tendancielle), et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ( $p<=.981$ ).

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n’y aurait pas de différence concernant la production de verbes spécifiques dans la tâche de dénomination d’actions entre les participants français et ceux qui sont avancés en F.L.S. (chinois et non sinophones) n’est donc pas confirmée.<sup>70</sup> Nous n’avons pas fait l’hypothèse sur les verbes génériques et sur les verbes supports comme nous avons attendu davantage de verbes spécifiques parmi ces participants.

### 3. Bilan

Globalement, la plupart de nos hypothèses en fonction des critères de base sont confirmées dans la tâche de dénomination d’actions. Ainsi, les participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) produisent plus de verbes conventionnels, de verbes spécifiques, et éventuellement de verbes supports plus le niveau en F.L.S. est élevé, et moins de verbes génériques. En revanche, notre hypothèse selon laquelle plus les participants de F.L.S. sont avancés, moins ils utilisent d’approximations sémantiques a reçu un soutien plus mitigé.

#### Synthèse de résultats principaux concernant les quatre critères de base

Nous nous attendions à une augmentation de réponses valides, de verbes conventionnels, de verbes spécifiques et éventuellement de verbes supports plus le niveau de F.L.S. est élevé et à une diminution de verbes génériques et d’approximations sémantiques.

#### *Production de réponses valides*

**Tableau 40.** Résumé sur l’hypothèse concernant la production de réponses valides chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de dénomination d’actions

F.L.S.			A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Dénomination	Réponses valides	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>
<b>Non sinophones</b>	Dénomination	Réponses valides	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>

#### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d’actions est partiellement confirmée au sein de la population chinoise entre les niveaux A vs. B et A vs. C. En revanche, nous n’observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C.

<sup>70</sup> *Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et de population française (verbes spécifiques et verbes supports)*

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu’il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production de verbes supports ( $F(6,118)=5.991$  ;  $p<=.000$ ), mais les tests de *Scheffé focalisés* ne montrent pas de différence significative entre les participants français. vs. chinois du niveau avancé de F.L.S. ( $p<=1.000$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones du niveau avancé de F.L.S. ( $p<=.882$ ). Par ailleurs, le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu’il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production de verbes spécifiques ( $F(6,118)=86.074$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu’il y a une différence significative entre les participants français vs. chinois du niveau C ( $p<=.059$ , cette différence est majoritairement significative), et également il y a une différence significative entre les participants français vs. participants non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.018$ ).



*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée au sein de la population non sinophone entre tous les niveaux (A vs. B, A vs. C et B vs. C).

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Ces trois groupes fournissent davantage de verbes valides.

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides des adultes français serait comparable de façon significative à celle des adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée.

***Production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques***

**Tableau 41.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

F.L.S.			A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Dénomination	<i>Verbes conventionnels</i>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
		Approx. sémantiques	<i>NON</i>		
<b>Non sinophones</b>	Dénomination	<i>Verbes conventionnels</i>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
		Approx. sémantiques	<i>NON</i>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b> <sup>71</sup>

*Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée au sein de la population chinoise entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C). En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée.

*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a des différences significatives concernant la production de verbes conventionnels entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C). Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone entre les niveaux A vs. C, B vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux A vs. B.

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Ces trois groupes fournissent davantage de verbes conventionnels.

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels des adultes français serait comparable de façon significative à celle des adultes étrangers du niveau avancé de F.L.S. (chinois et non sinophones) est confirmée.

<sup>71</sup> Cette différence est marginalement significative.

### *Production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines*

**Tableau 42.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production d'approximations intra-domaines et inter-domaines chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

F.L.S.	Approximations sémantiques		A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Dénomination	<i>Intra-domaines</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
		<i>Inter-domaines</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Dénomination	<i>Intra-domaines</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
		<i>Inter-domaines</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>

#### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines diminuerait de façon significative dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.

#### *Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques intra-domaines diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone. Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques inter-domaines diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée. Il y a une différence significative concernant la production d'approximations inter-domaines entre les niveaux A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. B.

#### *Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Ces trois groupes fournissent peu d'approximations sémantiques de deux types.

Notre hypothèse selon laquelle la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des français est confirmée.

### *Production de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports*

**Tableau 43.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

F.L.S.	Verbes		A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Dénomination	<i>génériques</i>	<i>NON</i>		
		<b>spécifiques</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
		<u>supports</u>	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Dénomination	<i>génériques</i>	<i>NON</i>		
		<b>spécifiques</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
		<u>supports</u>	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<b>OUI</b> <sup>72</sup>

<sup>72</sup> Cette différence est marginalement significative.

### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes génériques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée la population chinoise. En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes spécifiques dans la tâche de dénomination d'actions augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé est confirmée (il y a des différences significatives entre tous les niveaux de F.L.S.). Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes supports augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée. Il y a une différence significative entre les niveaux A vs. B, alors que nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. C.

### *Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes génériques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone. En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes spécifiques augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B, B vs. C et A vs. C). Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes supports augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé est partiellement confirmée entre les niveaux A vs. B et A vs. C. Nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C.

### *Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Notre hypothèse selon laquelle production de verbes spécifiques dans la tâche de dénomination d'actions des participants les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des adultes français n'est pas confirmée. Les participants français fournissent le plus de verbes spécifiques.

### ***Bilan général***

Pour résumer, plus les participants chinois ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils fournissent :

- de verbes conventionnels,
- de verbes spécifiques.

Plus les participants non sinophones ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent :

- de réponses valides,
- de verbes conventionnels,
- de verbes spécifiques.

La production des adultes avancés de F.L.S., est comparable à celle des adultes de F.L.M., plus précisément : il s'agit de la production de réponses valides, verbes conventionnels, de verbes génériques et de verbes supports. Cependant les étrangers fournissent moins de verbes spécifiques ce qui suggère qu'ils ont suffisamment de vocabulaire pour produire des verbes valides (conventionnels), mais il leur manque toujours des verbes spécifiques par rapport aux participants de F.L.M.

Les résultats apportent des précisions importantes concernant l'hypothèse sur la production d'approximations sémantiques en F.L.S. D'abord cette stratégie palliative ne semble pas varier en fonction du niveau de F.L.S. chez les adultes chinois. Les résultats corroborent

notre postulat selon lequel cette stratégie serait moins présente chez les adultes non sinophones uniquement pour les approximations sémantiques inter-domaines.

Il nous faut donc prendre en compte les quatre critères supplémentaires afin d'apporter des informations complémentaires susceptibles de mieux nous éclairer sur les stratégies adoptées par les participants.

Est-ce que les débutants produisent davantage de modalisations et de commentaires sur la tâche que les avancés en F.L.S. ?

Est-ce qu'il y a d'autres différences entre ces populations concernant la production de modalisations de verbes ; de commentaires sur la tâche ; de gestes et du déictique *ça* après des verbes dans la tâche de dénomination ?

## Chapitre 9

### Résultats de l'étude empirique concernant la tâche de dénomination d'actions : analyse des réponses des adultes chinois, non sinophones de différents niveaux de F.L.S. et français de F.L.M. en fonction des quatre critères supplémentaires

#### 1. Tests des hypothèses sur la relation entre le niveau de F.L.S. et la performance concernant les critères supplémentaires

Le but de ce chapitre est de vérifier nos hypothèses supplémentaires au sein des groupes chinois et non sinophones et de comparer la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle des français dans la tâche de dénomination d'actions.

Comme c'est le cas dans le chapitre précédent, nous avons effectué par ailleurs des analyses statistiques de profil de réponses des deux groupes, (tests *t* de *Student* sur *échantillons appariés*), des analyses descriptives des niveaux de performance de chaque groupe, des analyses inférentielles (tests *Anova omnibus*) et des analyses *Post hoc* (tests de *Scheffé focalisés*, pour des comparaisons multiples entre différents groupes).

Nous rappelons que le nombre de réponses est 17 pour chaque participant.

##### 1.1. Tests des hypothèses formulées pour le critère 5 (modalisations de verbes produits)

###### 5) Hypothèses sur la production de modalisations de verbes

5.1.) Plus les adultes ont le niveau en F.L.S., moins ils produisent de modalisations de verbes dans la tâche de dénomination d'actions.

5.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. produisent peu de modalisations de verbes dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

*I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.*

**Tableau 44.** Moyennes des modalisations et des autres critères de l'ensemble des participants de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Modalisations sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Absence de modalisation sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Autre (exemple : absence de verbe, énoncé difficile à identifier)
<b>Chinois A</b>	3.22	8.22	5.56
<b>Non sinophones A</b>	1.31	13.19	2.5
<b>Chinois B</b>	2.86	10.36	3.78
<b>Non sinophones B</b>	0.88	14.92	1.2
<b>Chinois C</b>	2.4	13.6	1
<b>Non sinophones C</b>	0.5	16.21	0.29
<b>Français</b>	2.31	14.69	0

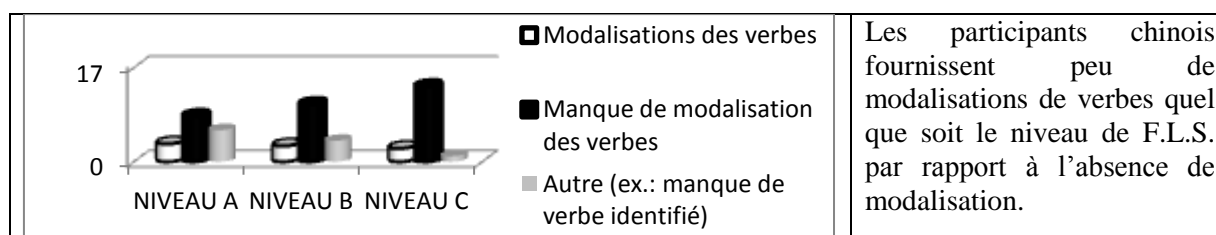
En analysant les modalisations de verbes produits, y compris des réponses non valides, nous constatons qu'il y a davantage d'absence de modalisation que de modalisations. Le nombre de modalisations diminue lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé chez les participants chinois et non sinophones (même si les participants chinois fournissent en moyenne davantage de modalisations de verbes que les participants non sinophones quel que soit le niveau de F.L.S.). La production des modalisations chez les participants français de F.L.M. est quant à elle comparable à celle des chinois du niveau C de F.L.S.

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre l'ensemble des groupes concernant la production des modalisations ( $F(6,118)=5.653$  ;  $p<=.000$ ). De plus, le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant le critère « absence de modalisations de verbes » ( $F(6,118)=16.953$  ;  $p<=.000$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production des modalisations, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et enfin entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des modalisations.

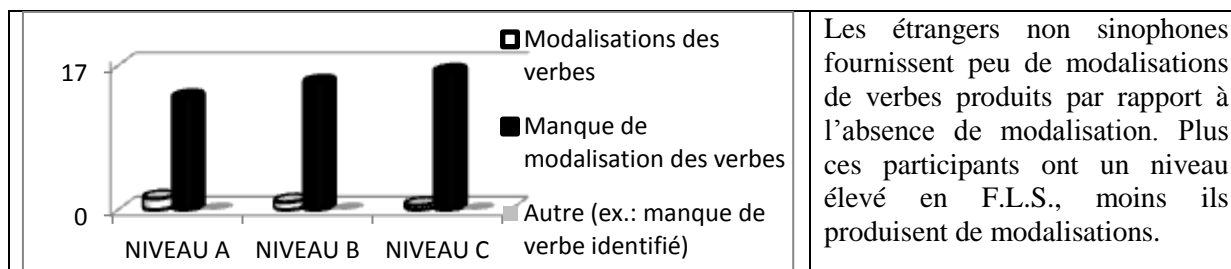


**Figure 23.** Moyennes des modalisations de verbes produits et des autres critères des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes ont le niveau en F.L.S., moins ils produisent de modalisations de verbes dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population chinoise.<sup>73</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des modalisations.



**Figure 24.** Moyennes des modalisations de verbes produits et des autres critères des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de modalisations diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone.<sup>74</sup>

### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des modalisations des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre les participants du niveau C de F.L.S. et français.

#### <sup>73</sup> Résultats pour la population chinoise (modalisations de verbes produits)

Le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des modalisations n'est pas significative ( $F(2,53)=.412$  ;  $p<=.665$ ). En revanche, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative concernant le critère « absence de modalisations » ( $F(2,53)=4.403$  ;  $p<=.017$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a une différence significative entre les niveaux A vs. C ( $p<=.031$ ), et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ( $p<=.332$ ) ni entre A vs. B ( $p<=.267$ ).

#### <sup>74</sup> Résultats pour la population étrangère non sinophone (modalisations de verbes produits)

Le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des modalisations n'est pas significative ( $F(2,53)=2.652$  ;  $p<=.080$ ). Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. dans l'« absence de modalisations » ( $F(2,53)=7.823$  ;  $p<=.001$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. C ( $p<=.001$ ) et A vs. B ( $p<=.043$ ). En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ( $p<=.193$ ).

**Tableau 45.** Moyennes des modalisations et des autres critères des participants avancés de F.L.S. et français concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Modalisations sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Absence de modalisation sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Autre (exemple : absence de verbe, énoncé difficile à identifier)
Chinois C	2.4	13.6	1
Non sinophones C	0.5	16.21	0.29
Français	2.31	14.69	0

En effet, ces trois groupes fournissent peu de modalisations. Les participants chinois et français produisent en moyenne plus de modalisations de verbes que les participants non sinophones.

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production des modalisations dans la tâche de dénomination d'actions entre les participants français et ceux qui sont avancés en F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.<sup>75</sup>

## 1.2. Tests des hypothèses formulées pour le critère 6 (commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action)

### 6. Hypothèses sur la production de commentaires sur la tâche et sur l'action

6.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action dans la tâche de dénomination d'actions.

6.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. produisent peu de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

Nous avons analysé les commentaires associés aux réponses valides et non valides.

### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

---

#### <sup>75</sup> Résultats pour les populations étrangère et française (modalisations de verbes produits)

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production des modalisations ( $F(6,118)=5.653$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* ne montrent pas de différence significative entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=1.000$ ) et entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.498$ ). Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant le critère « absence de modalisations » ( $F(618)=16.953$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences significatives entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.999$ ) et entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.967$ ) ne sont pas significatives.



**Tableau 46.** Moyennes des commentaires et des autres critères de l'ensemble des participants de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Critères								Absence de commentaires et de questions
	76	77	78	79	80	81	82	83	
<b>Chinois A</b>	.24	<b>5.32</b>	.43	.00	.27	.03	.00	.03	10.68
<b>Non sinophones A</b>	.63	<b>2.69</b>	.25	.00	.06	.00	.00	.00	13.38
<b>Chinois B</b>	.07	<b>4.29</b>	.29	.00	.36	.00	.00	.00	12.00
<b>Non sinophones B</b>	.19	<b>1.35</b>	.19	.00	.04	.00	.00	.00	15.23
<b>Chinois C</b>	.00	<b>2.40</b>	.40	.20	.00	.00	.00	.00	14.00
<b>Non sinophones C</b>	.07	<b>.64</b>	.14	.00	.07	.00	.00	.00	16.07
<b>Français</b>	.15	<b>.46</b>	.15	.00	.00	.00	.00	.00	16.23

En comparant la production orale de différents groupes (chinois, non sinophones, de différents niveaux de F.L.S. (A, B, C) et français), nous observons qu'il existe peu de commentaires sur l'action et de questions sur l'action (voir le tableau ci-dessus). Au vu de ces résultats, nous nous restreignons à une analyse statistique concernant les commentaires sur la tâche (car il y a très peu de réponses dans les autres cellules de ce tableau pour effectuer une analyse statistique fiable). Dans le tableau, nous voyons que le nombre moyen de commentaires sur la tâche diminue lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé. Les participants chinois produisent plus de commentaires sur la tâche que les étrangers non sinophones. Les participants français fournissent peu de commentaires sur la tâche.

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production des commentaires sur la tâche ( $F(6,118)=14.759$  ;  $p \leq .000$ ).<sup>84</sup>

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production des commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et enfin entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des commentaires et éventuellement des questions.

<sup>76</sup> Commentaires sur l'action

<sup>77</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>78</sup> Questions sur la tâche

<sup>79</sup> Questions sur l'action

<sup>80</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>81</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>82</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>83</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>84</sup> Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative concernant la production des questions sur l'action ( $F(6,118)=4.720$  ;  $p \leq .000$ ), mais vu le nombre de réponses produites par les participants chinois, nous avons décidé de ne pas donner des détails.

**Tableau 47.** Moyennes des commentaires et des autres critères des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Chinois	Critères								Absence de commentaires et de questions
	85	86	87	88	89	90	91	92	
<b>A</b>	.24	<b>5.32</b>	.43	.00	.27	.03	.00	.03	10.68
<b>B</b>	.07	<b>4.29</b>	.29	.00	.36	.00	.00	.00	12.00
<b>C</b>	.00	<b>2.40</b>	.40	.20	.00	.00	.00	.00	14.00

Les participants chinois produisent surtout de commentaires sur la tâche. Notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur la tâche et des commentaires sur l'action diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est donc pas confirmée au sein de la population chinoise.<sup>93</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des commentaires et éventuellement des questions.

**Tableau 48.** Moyennes des commentaires et des autres critères des participants non sinophones de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Non sinophones de F.L.S.	Critères									Absence de commentaires et de questions
	94	95	96	97	98	99	100	101		
<b>A</b>	.63	<b>2.69</b>	.25	.00	.06	.00	.00	.00	13.38	
<b>B</b>	.19	<b>1.35</b>	.19	.00	.04	.00	.00	.00	15.23	
<b>C</b>	.07	<b>.64</b>	.14	.00	.07	.00	.00	.00	16.07	

Les résultats montrent une diminution de commentaires sur la tâche lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé chez les participants non sinophones (les autres critères sont peu représentés dans le tableau ci-dessus).

<sup>85</sup> Commentaires sur l'action

<sup>86</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>87</sup> Questions sur la tâche

<sup>88</sup> Questions sur l'action

<sup>89</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>90</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>91</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>92</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>93</sup> **Résultats pour la population chinoise (commentaires sur la tâche et sur l'action)**

Les tests *Anova* montrent que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des commentaires sur la tâche n'est pas significative ( $F(2,53)=2.365$  ;  $p<=.104$ ).

<sup>94</sup> Commentaires sur l'action

<sup>95</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>96</sup> Questions sur la tâche

<sup>97</sup> Questions sur l'action

<sup>98</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>99</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>100</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>101</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

Notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur la tâche diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a des différences significatives concernant la production de ces commentaires entre les niveaux A vs. B et A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C. Pourtant, il n'y a aucune différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des commentaires sur l'action. Cette hypothèse n'est donc pas confirmée.<sup>102</sup>

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des commentaires et des questions des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre les étrangers du niveau C de F.L.S. et les participants français.

**Tableau 49.** Moyennes des commentaires et des autres critères des participants avancés de F.L.S. et français concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Critères								Absence de commentaires et de questions
	103	104	105	106	107	108	109	110	
<b>Chinois C</b>	.00	<b>2.40</b>	.40	.20	.00	.00	.00	.00	14.00
<b>Non sinophones C</b>	.07	<b>.64</b>	.14	.00	.07	.00	.00	.00	16.07
<b>Français</b>	.15	<b>.46</b>	.15	.00	.00	.00	.00	.00	16.23

En effet, ces trois groupes fournissent peu de commentaires (surtout les participants français). Les participants chinois produisent plus de commentaires sur la tâche que les étrangers non sinophones. Un grand nombre de critères est peu représenté (voir le tableau ci-dessus).

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production des commentaires sur la tâche et des commentaires sur l'action dans la tâche de dénomination d'actions entre les participants français et les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.

---

#### <sup>102</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (commentaires sur la tâche et sur l'action)**

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des commentaires sur la tâche ( $F(2,53)=7.322$  ;  $p<=.002$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B ( $p<=.026$ ) et A vs. C ( $p<=.002$ ). En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ( $p<=.387$ ).

<sup>103</sup> Commentaires sur l'action

<sup>104</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>105</sup> Questions sur la tâche

<sup>106</sup> Questions sur l'action

<sup>107</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>108</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>109</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>110</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

### 1.3. Tests des hypothèses formulées pour le critère 7 (gestes et déictique ça après des verbes produits)

#### 7. Hypothèses sur la production de gestes et de déictiques après des verbes

7.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils font de gestes et de déictiques après des verbes dans la tâche de dénomination d'actions.

7.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. font peu de gestes et de déictiques après des verbes dans la tâche de dénomination d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

#### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

**Tableau 50.** Moyennes des verbes accompagnés de gestes et du déictique ça de l'ensemble des participants de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Verbes accompagnés de gestes	Verbes accompagnés du déictique ça <sup>111</sup>	Verbes accompagnés de gestes et du déictique ça	Absence de gestes et déictiques
<b>Chinois A</b>	0.35	0	0.03	16.65
<b>Non sinophones A</b>	0.13	0	0.19	16.69
<b>Chinois B</b>	0.57	0	0	16.43
<b>Non sinophones B</b>	0.08	0	0.12	16.81
<b>Chinois C</b>	0	0	0	17.00
<b>Non sinophones C</b>	0.36	0	0	16.64
<hr/>				
<b>Français</b>	.00	.00	.08	16.92

Les verbes accompagnés de gestes et du déictique ça sont absents dans la plupart des cas chez les participants étrangers (chinois et non sinophones) de différents niveaux de F.L.S. et les participants français (voir le tableau ci-dessus).

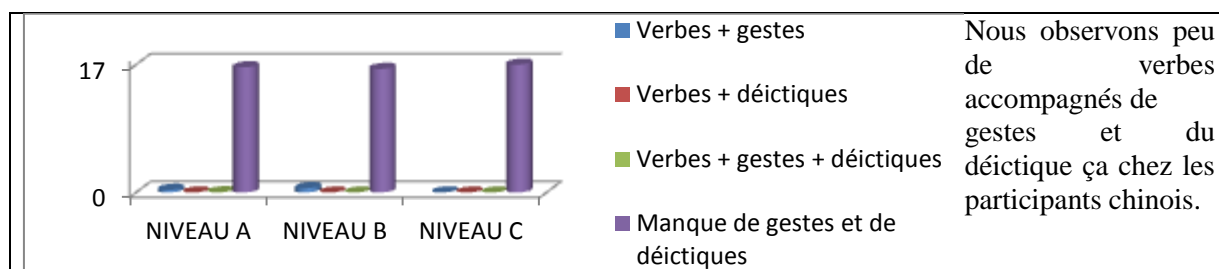
Les tests *Anova omnibus* montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les sept groupes concernant la production des verbes accompagnés du déictique ça ( $F(6,118)=1.740$  ;  $p \leq .118$ ) ni concernant la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique ça ( $F(6,118)=758$  ;  $p \leq .604$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique ça, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et enfin entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français.

#### II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

<sup>111</sup> Aucun participant de ce corpus ne produit de verbe accompagné du déictique ça dans la tâche de dénomination d'actions.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça*.

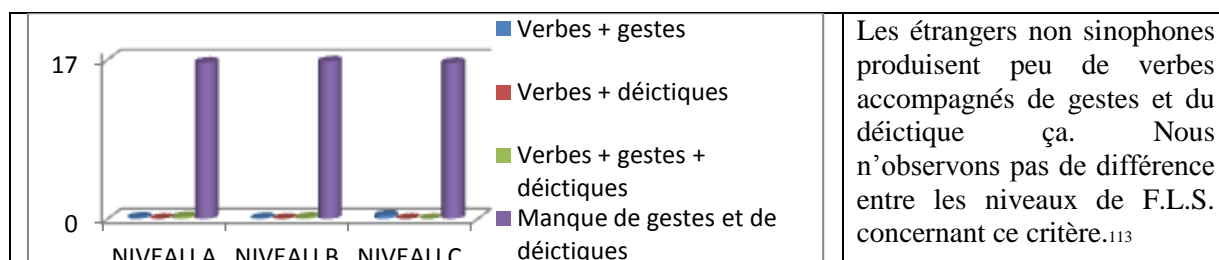


**Figure 25.** Moyennes des gestes, avec, ou sans déictique et des autres critères des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de gestes et de déictiques diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.<sup>112</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des verbes avec des gestes et un déictique *ça*.



**Figure 26.** Moyennes des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de gestes et de déictiques augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone.<sup>114</sup>

#### <sup>112</sup> Résultats pour la population chinoise (gestes et déictique *ça* après des verbes)

Les tests *Anova* montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des verbes accompagnés de gestes ( $F(2,53)=1.122$  ;  $p<=.333$ ) ni concernant la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* ( $F(2,53)=.250$  ;  $p<=.780$ ).

<sup>113</sup> Aucun participant étranger non sinophone ne produit de verbe accompagné du déictique *ça*.

#### <sup>114</sup> Résultats pour la population étrangère non sinophone (gestes et déictique *ça* après des verbes)

Les tests *Anova* montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant les critères : « verbes accompagnés de gestes » ( $F(2,53)=1.171$  ;  $p<=.318$ ) ni « verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* » ( $F(2,53)=.635$  ;  $p<=.534$ ).

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre les participants du niveau C de F.L.S. et français.

**Tableau 51.** Moyennes des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Verbes accompagnés de gestes	Verbes accompagnés du déictique <i>ça</i> <sup>115</sup>	Verbes accompagnés de gestes et du déictique <i>ça</i>	Absence de gestes et de déictiques
Chinois C	0	0	0	17.00
Non sinophones C	<b>0.36</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>16.64</b>
Français	.00	.00	.08	16.92

Nous observons peu de verbes accompagnés de gestes au sein de ces trois groupes (voir le tableau ci-dessus).

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production des gestes et du déictique *ça* entre les participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français est donc confirmée.<sup>116</sup>

#### 1.4. Tests des hypothèses formulées pour le critère 8 (réponses non valides)

Nous considérons comme réponses valides les verbes conventionnels et les approximations sémantiques même si ces verbes sont un peu déformés (voir les annexes 6 et 7). Par ailleurs, les verbes trop déformés sont considérés comme les réponses non valides (voir l'annexe 8). Plusieurs types de réponses non valides sont présentés dans l'annexe 9.

##### 8. Hypothèses sur les réponses non valides

8.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») dans la tâche de dénomination d'actions.

8.2.) Les adultes français de F.L.M. fournissent peu de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») et la production chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes français de F.L.M. dans la tâche de dénomination d'actions.

<sup>115</sup> Aucun participant des trois groupes (chinois, non sinophone, français) ne produit de verbe accompagné du déictique *ça* dans la tâche de dénomination d'actions.

<sup>116</sup> **Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et française (gestes et déictique *ça* après des verbes)**

Les tests *Anova omnibus* rapportés plus haut montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les sept groupes concernant la production des verbes avec un déictique *ça* ( $F(6,118)=1.740$  ;  $p<=.118$ ) ni concernant la production des « verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* » ( $F(6,118)=758$  ;  $p<=.604$ ).

I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

**Tableaux 52 et 53.** Moyennes de différents types de réponses non valides de l'ensemble des participants (F.L.S. et F.L.M.) concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									
	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126
<b>Chinois A</b>	.84	.00	.86	.16	.43	<b>4.00</b>	.16	.65	.19	.00
<b>Non sinophones A</b>	.63	.06	1.06	.13	.00	<b>1.81</b>	.00	1.25	.13	.00
<b>Chinois B</b>	.14	.00	.14	.21	.00	<b>3.36</b>	.00	.36	.00	.00
<b>Non sinophones B</b>	.46	.00	.88	.04	.00	<b>.62</b>	.00	.08	.08	.04
<b>Chinois C</b>	.00	.00	.40	.00	.00	<b>1.00</b>	.00	.20	.00	.00
<b>Non sinophones C</b>	.00	.00	.14	.00	.00	<b>.29</b>	.00	.00	.00	.00
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.00	<b>.00</b>	.00	.00	.00	.00

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									Réponses valides
	127	128	129	130	131	132	133	134	135	
<b>Chinois A</b>	.03	.03	.22	.11	.89	.49	.08	.00	.03	<i>15.12</i>
<b>Non sinophones A</b>	1.06	.00	.00	.13	1.06	.31	.00	.00	.00	<i>14.44</i>
<b>Chinois B</b>	.00	.00	.00	.14	.07	.21	.00	.00	.07	<i>16.51</i>
<b>Non sinophones B</b>	.23	.00	.00	.19	.42	.35	.12	.00	.00	<i>16.11</i>
<b>Chinois C</b>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	<i>17.00</i>
<b>Non sinophones C</b>	.00	.00	.00	.00	.00	.14	.00	.00	.00	<i>13.86</i>
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	<i>17.00</i>

Le type de réponses non valides le plus fréquent est le « commentaire sur la tâche, ou sur l'action uniquement. » Les autres types de non-validité sont absents dans la plupart des

<sup>117</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de non »

<sup>118</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>119</sup> Réponse hors sujet

<sup>120</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>121</sup> Déictique *ça*

<sup>122</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>123</sup> Antonyme

<sup>124</sup> Verbe déformé

<sup>125</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>126</sup> Verbe ou déverbal

<sup>127</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>128</sup> Onomatopée

<sup>129</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>130</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>131</sup> Verbe au sens trop général

<sup>132</sup> Phrase erronée

<sup>133</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>134</sup> Réponse inaudible

<sup>135</sup> Préfixe

cas (voir les tableaux ci-dessus). Au vu de ces résultats, nous nous restreignons à une analyse statistique des « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » (car il y a trop peu de réponses dans les autres cellules dans ce tableau pour effectuer une analyse statistique fiable). Les participants chinois produisent plus de « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » que les étrangers non sinophones.). Les participants français ne fournissent que des réponses valides dans cette tâche.

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant le critère « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » ( $F(6,118)=12.462$  ;  $p<=.000$ ).<sup>136</sup>

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant les types de réponses non valides, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et enfin entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production de réponses non valides.

**Tableaux 54 et 55.** Moyennes de différents types de réponses non valides des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Chinois	Critères concernant les réponses non valides									
	<sup>137</sup>	<sup>138</sup>	<sup>139</sup>	<sup>140</sup>	<sup>141</sup>	<sup>142</sup>	<sup>143</sup>	<sup>144</sup>	<sup>145</sup>	<sup>146</sup>
<b>A</b>	.84	.00	.86	.16	.43	<b>4.00</b>	.16	.65	.19	.00
<b>B</b>	.14	.00	.14	.21	.00	<b>3.36</b>	.00	.36	.00	.00
<b>C</b>	.00	.00	.40	.00	.00	<b>1.00</b>	.00	.20	.00	.00

<sup>136</sup> De plus, les tests *Anova omnibus* montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant les critères : « réponses hors sujet » ( $F(6,118)=3.674$  ;  $p<=.002$ ), « antonymes » ( $F(6,118)=2.680$  ;  $p<=.018$ ), « réponses en langue maternelle » ( $F(6,118)=4.676$  ;  $p<=.000$ ), « verbes avec un sens trop général » ( $F(6,118)=3.846$  ;  $p<=.002$ ), mais vu le nombre de réponses pour chaque critère, nous avons décidé de ne pas nous concentrer sur des différences entre les niveaux.

<sup>137</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de *non* »

<sup>138</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>139</sup> Réponse hors sujet

<sup>140</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>141</sup> Déictique *ça*

<sup>142</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>143</sup> Antonyme

<sup>144</sup> Verbe déformé

<sup>145</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>146</sup> Verbe ou déverbal



Chinois	Critères concernant les réponses non valides									Réponses valides
	147	148	149	150	151	152	153	154	155	
A	.03	.03	.22	.11	.89	.49	.08	.00	.03	7.84
B	.00	.00	.00	.14	.07	.21	.00	.00	.07	12.29
C	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	15.40

Plus les participants chinois ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils fournissent de « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement. » Les autres types de réponses non valides sont absents dans la plupart des cas (voir les tableaux ci-dessus).

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action (uniquement) ») diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est donc pas confirmée au sein de la population chinoise. De plus, il n'y a pas de différence concernant le critère « manque de réponse, ou présence de geste de non ». <sup>156</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production de réponses non valides.

**Tableaux 56 et 57.** Moyennes de différents types de réponses non valides des participants non sinophones de F.L.S. concernant la tâche de dénomination d'actions

Non sinophones	Critères concernant les réponses non valides										
	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	
A	.63	.06	1.06	.13	.00	<b>1.81</b>	.00	1.25	.13	.00	
B	.46	.00	.88	.04	.00	<b>.62</b>	.00	.08	.08	.04	
C	.00	.00	.14	.00	.00	<b>.29</b>	.00	.00	.00	.00	

<sup>147</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>148</sup> Onomatopée

<sup>149</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>150</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>151</sup> Verbe au sens trop général

<sup>152</sup> Phrase erronée

<sup>153</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>154</sup> Réponse inaudible

<sup>155</sup> Préfixe

<sup>156</sup> **Résultats pour la population chinoise (types de réponses non valides)**

Le test *Anova* montre que la différence concernant la production des « commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement » n'est pas significative ( $F(2,53)=2.500$  ;  $p \leq .092$ ).

<sup>157</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de non »

<sup>158</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>159</sup> Réponse hors sujet

<sup>160</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>161</sup> Déictique *ça*

<sup>162</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>163</sup> Antonyme

<sup>164</sup> Verbe déformé

<sup>165</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>166</sup> Verbe ou déverbal

Non sinophones	Critères concernant les réponses non valides									Réponses valides
	167	168	169	170	171	172	173	174	175	
A	1.06	.00	.00	.13	1.06	.31	.00	.00	.00	9.38
B	.23	.00	.00	.19	.42	.35	.12	.00	.00	13.50
C	.00	.00	.00	.00	.00	.14	.00	.00	.00	16.43

Les résultats montrent ici la diminution de réponses « hors sujet », de « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement », de verbes déformés, de réponses en langues maternelles et de verbes au sens trop général lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé.

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides (surtout des « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B, A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C.<sup>176</sup>

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des réponses non valides des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre ces participants.

<sup>167</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>168</sup> Onomatopée

<sup>169</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>170</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>171</sup> Verbe au sens trop général

<sup>172</sup> Phrase erronée

<sup>173</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>174</sup> Réponse inaudible

<sup>175</sup> Préfixe

<sup>176</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (types de réponses non valides)**

Le test *Anova* montre une différence significative concernant la production des « commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement » ( $F(2,52)=6.897$  ;  $p<=.002$ ), et les tests de *Scheffé* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B ( $p<=.013$ ), A vs. C ( $p<=.005$ ). En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ( $p<=.720$ ).

**Tableaux 58 et 59.** Moyennes de différents types de réponses non valides de l'ensemble des participants (F.L.S. et F.L.M.) concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									
	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186
<b>Chinois C</b>	.00	.00	.40	.00	.00	<b>1.00</b>	.00	.20	.00	.00
<b>Non sinophones C</b>	.00	.00	.14	.00	.00	<b>.29</b>	.00	.00	.00	.00
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.00	<b>.00</b>	.00	.00	.00	.00

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									Réponses valides
	187	188	189	190	191	192	193	194	195	
<b>Chinois C</b>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	<i>15.40</i>
<b>Non sinophones C</b>	.00	.00	.00	.00	.00	.14	.00	.00	.00	<i>16.43</i>
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	<i>17.00</i>

Nous observons peu de réponses non valides chez les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français. Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français concernant la production de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») dans la tâche de dénomination d'actions est donc confirmée.<sup>196</sup>

<sup>177</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de *non* »

<sup>178</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>179</sup> Réponse hors sujet

<sup>180</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>181</sup> Déictique *ça*

<sup>182</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>183</sup> Antonyme

<sup>184</sup> Verbe déformé

<sup>185</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>186</sup> Verbe ou déverbal

<sup>187</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>188</sup> Onomatopée

<sup>189</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>190</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>191</sup> Verbe au sens trop général

<sup>192</sup> Phrase erronée

<sup>193</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>194</sup> Réponse inaudible

<sup>195</sup> Préfixe

<sup>196</sup> **Résultats pour les populations étrangères avancés de F.L.S. et française (types de réponses non valides)**

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production des « commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement » ( $F(6,118)=12.462$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé* montrent que les différences entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.991$ ) et les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=1.000$ ) ne sont pas significatives.

## 2. BILAN

### Synthèse de résultats principaux pour les quatre critères supplémentaires

En ce qui concerne la tâche de dénomination d'actions, nous nous attendions à une diminution de modalisations de verbes produits ; de commentaires sur la tâche et sur l'action ; de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* plus le niveau de F.L.S. est élevé. Nous avons établi l'hypothèse selon laquelle le type de non-validité le plus fréquent serait « le commentaire sur la tâche, ou l'action uniquement », chez les débutants, et éventuellement chez les participants ayant le niveau intermédiaire de F.L.S.

#### *Modalisations de verbes*

**Tableau 60.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production des modalisations de verbes produits chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

F.L.S.			A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Dénomination	Modalisations	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>
<b>Non sinophones</b>	Dénomination	Modalisations	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>

#### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de modalisations diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population chinoise.

#### *Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de modalisations diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone.

#### *Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Ces trois groupes fournissent peu de modalisations.

Notre hypothèse selon laquelle la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des français dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée.

#### *Commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action*

**Tableau 61.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production des commentaires sur la tâche et sur l'action chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

F.L.S.		Commentaires	A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Dénomination	<i>sur la tâche</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
		sur l'action	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Dénomination	<i>sur la tâche</i>	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>
		sur l'action	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>

*Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur la tâche et sur l'action diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.

*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur la tâche diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a des différences significatives concernant la production des commentaires sur la tâche entre les niveaux A vs. B et les niveaux A vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C. Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur l'action diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé n'est pas confirmée.

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Ces trois groupes fournissent peu de commentaires sur la tâche et sur l'action.

Notre hypothèse selon laquelle la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des français dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée.

***Verbes accompagnés de gestes et du déictique ça***

**Tableau 62.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

F.L.S.		Verbes accompagnés	A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Dénomination	<i>de gestes</i>	NON	NON	NON
		<u>du déictique ça</u>	NON		
		<i>de gestes et du déictique ça</i>	NON	NON	NON
<b>Non sinophones</b>	Dénomination	<i>de gestes</i>	NON	NON	NON
		<u>du déictique ça</u>	NON		
		<i>de gestes et du déictique ça</i>	NON	NON	NON

*Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de gestes et de déictiques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.

*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de gestes et de déictiques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone.

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

En effet, ces trois groupes fournissent peu de gestes et de déictiques dans la tâche de dénomination d'actions.

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence entre les adultes étrangers (chinois et non sinophones) et les adultes français est donc confirmée.

### *Types de réponses non valides*

**Tableau 63.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production des commentaires sur la tâche uniquement chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

F.L.S.		Commentaires	A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Dénomination	sur la tâche, ou l'action uniquement	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Dénomination	sur la tâche, ou l'action uniquement	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>

#### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.

#### *Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides (surtout « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a des différences significatives concernant la production des « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » entre les niveaux A vs. B, A vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C.

#### *Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

En effet, ces trois groupes fournissent peu de verbes non valides.

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français concernant la production de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») dans la tâche de dénomination d'actions est donc confirmée.

### ***Bilan général***

En conclusion, nous constatons des différences significatives au sein de la population non sinophone entre les niveaux A vs. B et A vs. C dans la production de commentaires sur la tâche et de réponses non valides (« commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement. »). Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative entre les participants français et étrangers (chinois et non sinophones) concernant les quatre critères supplémentaires.

Les analyses statistiques de ces participants de F.L.S. et de F.L.M. issues de la tâche de reformulation d'actions sont présentées dans l'annexe 1.

## **CONCLUSION**

## Synthèse générale

Dans un premier temps, nous faisons une conclusion par rapport aux hypothèses formulées sur les quatre critères de base. Dans un deuxième temps, nous commentons les différences observées parmi les participants de F.L.S. (chinois et non sinophones). Dans un dernier temps, nous effectuons une comparaison des résultats obtenus en acquisition des verbes en langue maternelle avec ceux en langue seconde.

### *Quatre critères de base*

#### *I Réponses valides*

**Tableau 64.** Conclusion sur l'hypothèse concernant les réponses valides en F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

<b>Population de F.L.S.</b>	
<i>Chinoise</i>	<i>Étrangère non sinophone</i>
<i>Hypothèse confirmée partiellement</i>	<i>Hypothèse confirmée</i>
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de réponses valides dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée <i>entre les niveaux A vs. B et A vs. C</i> . En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C.	Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de réponses valides dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée <i>entre tous les niveaux (A vs. B, A vs. C. et B vs. C)</i> .

La production de réponses valides semble augmenter par rapport au niveau de F.L.S. surtout chez les étrangers non sinophones. En revanche, la différence n'est pas significative entre les niveaux B vs. C. parmi les participants chinois (nous rappelons que nous considérons comme réponses valides les verbes conventionnels et les approximations sémantiques).

#### *Comparaisons : français vs. chinois avancés et français vs. étrangers non sinophones*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides dans la tâche de dénomination d'actions, chez les adultes chinois et non sinophones de niveau C de F.L.S. serait comparable de façon significative à celle des adultes de F.L.M. est confirmée, puisqu'ils fournissent plus de réponses valides.



## II Verbes conventionnels et approximations sémantiques

**Tableaux 65 et 66.** Conclusion sur l'hypothèse concernant les verbes conventionnels et les approximations sémantiques en F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

Population de F.L.S.	
Chinoise	Étrangère non sinophone
<i>Hypothèse confirmée concernant la production de verbes conventionnels</i>	
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de verbes conventionnels dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée au sein des deux populations de F.L.S. (chinoise et non sinophone) <b>entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C).</b>	

Population de F.L.S.	
Chinoise	Étrangère non sinophone
<i>Hypothèse non confirmée concernant la production d'approximations sémantiques</i>	<i>Hypothèse confirmée partiellement concernant la production d'approximations sémantiques</i>
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent d'approximations sémantiques dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée.	Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent d'approximations sémantiques dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée partiellement. Il y a des différences significatives <b>entre les niveaux A vs. C, B vs. C</b> , et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B.

La production de verbes conventionnels en F.L.S. semble augmenter par rapport au niveau de F.L.S. chez les populations étrangères (chinoise et non sinophone). La confirmation concernant la production d'approximations sémantiques est mitigée pour ces adultes étrangers. Il y a certaines différences significatives uniquement parmi la population non sinophone (voir le tableau ci-dessus).

*Comparaisons : français de F.L.M. vs. étrangers avancés de F.L.S. (chinois et sinophones)*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels dans la tâche de dénomination d'actions, chez les adultes chinois et non sinophones de niveau C de F.L.S., serait comparable de façon significative à celle des adultes de F.L.M. est confirmée, puisqu'ils fournissent surtout du type verbes conventionnels.

### III Approximations intra-domaines et inter-domaines

**Tableau 67.** Conclusion sur l'hypothèse concernant la production des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines en F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

Population de F.L.S.	
Chinoise	Étrangère non sinophone
<i>Hypothèse non confirmée concernant la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines</i>	<i>Hypothèse non confirmée concernant la production d'approximations intra-domaines</i>
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée.	Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent d'approximations sémantiques intra-domaines dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée.
	<i>Hypothèse confirmée partiellement concernant la production d'approximations inter-domaines</i>
	Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent d'approximations inter-domaines dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée. Il y a une différence significative entre <i>les niveaux A vs. C</i> , et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. B.

Les tests apportent ici un soutien mitigé à l'hypothèse qu'il y aurait des différences concernant la production d'approximations sémantiques selon le niveau de F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions. Il y a une différence significative concernant la production d'approximations inter-domaines au sein de la population non sinophone entre les niveaux A et C. Ainsi, cela pourrait signifier que la production d'approximations sémantiques est une stratégie intermédiaire se situant entre le niveau débutant et le niveau avancé.

*Comparaisons : français de F.L.M. vs. étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones)*

Comme attendu, les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français produisent peu d'approximations sémantiques de deux types dans la tâche de dénomination d'actions. Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. non sinophones est donc confirmée.

#### IV Verbes génériques, verbes spécifiques et verbes supports

**Tableau 68.** Conclusion sur l'hypothèse concernant la production des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports en F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

Population de F.L.S.	
Chinoise	Étrangère non sinophone
<i>Hypothèse non confirmée concernant la production de verbes génériques</i>	
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de verbes génériques dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise ni au sein la population non sinophone.	
<i>Hypothèse confirmée concernant la production de verbes spécifiques</i>	
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de verbes spécifiques est confirmée <b>entre tous les niveaux de F.L.S.</b> (A vs. B ; B vs. C et A vs. C) dans la tâche de dénomination d'actions au sein de la population chinoise et au sein de la population non sinophone.	
<i>Hypothèse confirmée partiellement concernant la production de verbes supports</i>	<i>Hypothèse confirmée partiellement concernant la production de verbes supports</i>
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de verbes supports dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée <b>entre les niveaux A vs. B</b> . En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. C.	Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de verbes supports dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée <b>entre les niveaux A vs. B ; A vs. C</b> <sup>197</sup> . En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C.

Il n'y a aucune différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes génériques parmi les populations étrangères. Comme attendu, la production de verbes spécifiques semble augmenter par rapport au niveau de F.L.S. dans la population chinoise et dans la population étrangère dans la tâche de dénomination d'actions. Par ailleurs, il y a moins de différences concernant la production de verbes supports au sein de la population chinoise que au sein de la population non sinophone (voir le tableau ci-dessus).

#### *Comparaisons : français de F.L.M. vs. étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non chinois)*

Notre hypothèse selon laquelle les adultes de niveau C de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les adultes français fournissent davantage de verbes spécifiques dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée. Il y a une différence significative entre les participants français vs. non sinophones et une différence qui est majoritairement significative entre les participants français vs. chinois avancés. Cela montre que les participants français sont plus performants que ceux qui ont appris le français en tant que langue seconde.

<sup>197</sup> Cette différence est tendanciellement significative dans la tâche de dénomination d'actions.

## *Quatre critères supplémentaires*

### **V** *Modalisations de verbes*

**Tableau 69.** Conclusion sur l'hypothèse concernant les modalisations de verbes produits en F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

<b>Population de F.L.S.</b>	
<b>Chinoise</b>	<b>Étrangère non sinophone</b>
<i>Hypothèse non confirmée</i>	<i>Hypothèse confirmée partiellement</i>
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de modalisations de verbes dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée.	Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de modalisations de verbes dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée.

*Comparaisons : français de F.L.M. vs. étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones)*

Comme attendu, les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. fournissent peu de modalisations de verbes dans la tâche de dénomination d'actions, car ils maîtrisent bien le français. Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. non sinophones est donc confirmée.

### **VI** *Commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action*

**Tableau 70.** Conclusion sur l'hypothèse concernant les commentaires sur la tâche et sur l'action en F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

<b>Population de F.L.S.</b>	
<b>Chinoise</b>	<b>Étrangère non sinophone</b>
<i>Hypothèse non confirmée concernant la production des commentaires sur la tâche et sur l'action</i>	<i>Hypothèse confirmée partiellement concernant la production des commentaires sur la tâche et sur l'action</i>
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée. Il y a une différence significative entre les niveaux A vs. C.	Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée. Il y a des différences uniquement concernant la production des commentaires sur la tâche <b>entre les niveaux A vs. B et A vs. C</b> , et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C.

Nous constatons une différence significative concernant la production des commentaires sur la tâche entre les niveaux A vs. C au sein des populations ci-dessus et une différence significative entre les niveaux A vs. C au sein de la population non sinophone dans la tâche de dénomination d'actions. Nous ne prenons pas en compte les commentaires

sur l'action compte tenu de leur nombre négligeable.

*Comparaisons : français de F.L.M. vs. étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones)*

Comme attendu, les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. produisent peu de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action dans la tâche de dénomination d'actions. Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. non sinophones est donc confirmée.

## **VII Gestes et déictique ça après des verbes**

**Tableau 71.** Conclusion sur l'hypothèse concernant les gestes et le déictique ça après des verbes en F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

<b>Population de F.L.S.</b>	
<b>Chinoise</b>	<b>Étrangère non sinophone</b>
<i>Hypothèse non confirmée dans la tâche de dénomination d'actions</i>	<i>Hypothèse non confirmée dans la tâche de dénomination d'actions</i>
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils font de gestes et produisent moins de déictiques après des verbes dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise ni au sein de la population non sinophone.	

Nous ne prenons pas en compte les verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça*, compte tenu de leur nombre négligeable.

*Comparaisons : français de F.L.M. vs. étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones)*

Comme attendu, il n'y a pas de différence significative concernant la production des gestes et du déictique *ça* dans la tâche de dénomination d'actions. Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. non sinophones est donc confirmée.

### VIII Types de réponses non valides

**Tableau 72.** Conclusion sur l'hypothèse concernant les réponses non valides en F.L.S. dans la tâche de dénomination d'actions

Population de F.L.S.	
Chinoise	Étrangère non sinophone
<i>Hypothèse non confirmée dans la tâche de dénomination d'actions</i>	<i>Hypothèse confirmée partiellement dans la tâche de dénomination d'actions</i>
Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») dans la tâche de dénomination d'actions n'est pas confirmée. <sup>198</sup>	Notre hypothèse selon laquelle plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») dans la tâche de dénomination d'actions est partiellement confirmée. Il y a des différences significatives <i>entre les niveaux A vs. B, A vs. C</i> , et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C.

Le nombre moyen de commentaires sur la tâche, ou sur l'action (uniquement) diminue lorsque le niveau est plus élevé chez les participants non sinophones. Il y a des différences significatives uniquement entre les niveaux A vs. B et A vs. C dans la tâche de dénomination d'actions.

*Comparaisons : français de F.L.M. vs. étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones)*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides, chez les adultes chinois et non sinophones de niveau C de F.L.S., serait comparable de façon significative à celle des français de F.L.M. dans la tâche de dénomination d'actions est confirmée.

Pour résumer, il y a plus de différences significatives concernant les huit critères dans le groupe étranger non sinophone que dans le groupe chinois.

#### ***Différences entre les participants de F.L.S. (chinois et non sinophones)***

Dans cette section, nous examinons les similitudes ainsi que les différences des comportements des populations de F.L.S. (chinoise et non sinophone) dans la tâche de dénomination d'actions. La production d'approximations sémantiques est une stratégie communicationnelle pour combler le manque de mots conventionnels en L2 chez la population non sinophone. Certains participants ont recours à leur langue maternelle. Ces stratégies concernent également le lexique nominal. Globalement, les stratégies d'évitement de réponses sont comparables chez les participants chinois à celle des non sinophones en F.L.S. (les commentaires sur le verbe, ou le nom produit, les modalisations de verbes, ou de noms produits, le hochement de la tête, la présence de geste). Les autres types de réponses sont rares.

#### *Variabilités inter-groupes*

Après avoir comparé les performances de participants chinois avec non sinophones,

<sup>198</sup> De plus, il n'y a pas de différence concernant le critère « manque de réponse ou présence de verbe de non. »

nous constatons, que dans la tâche de dénomination d'actions, les participants non sinophones sont un peu plus performants que les participants chinois, dans la mesure où les premiers produisent davantage de verbes. Par ailleurs, les participants chinois fournissent plus de commentaires sur la tâche et de modalisations de verbes produits en F.L.S. que les participants non sinophones.

En ce qui concerne la production des réponses non valides, les participants chinois fournissent davantage de commentaires sur l'action, ou sur la tâche que les autres participants étrangers. Les participants de ces deux groupes de F.L.S. produisent peu de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça*.

#### *Variabilités inter-groupes intra-langue (français)*

Il existe des différences concernant la production des verbes entre les participants de F.L.S. et ceux de F.L.M. Dans chaque groupe (débutant, élémentaire 1, élémentaire 2, intermédiaire 1, intermédiaire 2, avancé 2...) <sup>199</sup>, il y a au moins un participant dont la production diffère des autres participants (voir les annexes 2 et 4).

#### *Variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais)*

Même si la tâche du protocole est en français, certains participants étrangers ont recours à l'Anglais Langue Étrangère. Les participants chinois font une surextension des verbes génériques *cut* et *break* pour différentes actions. Parmi les étrangers non sinophones, les hispanophones fournissent le plus d'interférences de leur langue maternelle en français. Ces deux langues romanes comptent beaucoup de « faux amis » comme le verbe *rompre* qui signifie *couper*. Il semble que pour certains participants les actions de /froisser une feuille de papier/ et d'/enlever la manche d'une chemise/ ne sont pas claires. À cause de la mauvaise perception des objets, les participants étrangers peuvent produire des approximations nominales.

#### *Autres observations*

Certains étrangers n'utilisent pas correctement les verbes ordinaires en F.L.S. Ils disent par exemple *prendre la peau, prendre les vêtements*. Probablement, ces participants ont voulu dire : *enlever la peau, les vêtements* (verbe support). Par ailleurs, le verbe de base le plus fréquent dans notre corpus est le verbe de production *faire* pour plusieurs types d'actions.

La collocation la plus utilisée par notre population étrangère de différents niveaux de F.L.S., et également par la population française est *casser un verre*. Les autres collocations dépendent surtout de l'input.

#### ***Comparaison des résultats en F.L.M. avec ceux en F.L.S.***

##### *Enfants français vs. adultes français (Duvignau)*

Selon Duvignau (2008) la production d'approximations sémantiques évolue avec l'âge et le niveau du français. Les enfants français en fournissent en moyenne 25% en F.L.M. et les adultes français - 2% (ce chiffre correspond au profil des enfants de 11 ans). Ces jeunes enfants peuvent se faire comprendre avec l'utilisation des approximations sémantiques. Selon nous, il est nécessaire de vérifier la compréhension de ces énoncés chez d'autres participants pour être assurés que ces énoncés soient réellement compris.

---

<sup>199</sup> La répartition des participants est la suivante : groupes débutant, intermédiaire 1, intermédiaire 2 et avancé ayant le même niveau en F.L.S. Dans les autres groupes (élémentaire 1 et élémentaire 2), il y a uniquement des participants chinois.

*Comparaisons de nos résultats des adultes de F.L.S. et de F.L.M. avec ceux des enfants et des adultes de F.L.M. (Duvignau)*

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les résultats de notre recherche concernant les réponses valides (verbes conventionnels, approximations sémantiques) ainsi que les réponses non valides dans la tâche de dénomination d'actions chez les adultes de F.L.S. et de F.L.M. Ensuite, nous effectuons une comparaison de cette recherche avec celle de Duvignau (2008) sur le critère le plus important de notre recherche : la production d'approximations sémantiques.

**Tableau 73.** Production de réponses valides (verbes conventionnels et approximations sémantiques) et de réponses non valides chez l'ensemble de la population (F.L.S. et F.L.M.) dans la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Verbes conventionnels	Approx. sémantiques	Réponse non valides	Total
<b>Chinois A</b>	28,5%	17,5%	54%	100%
<b>Non sinophones A</b>	29%	26%	45%	100%
<b>Chinois B</b>	52%	20%	28%	100%
<b>Non sinophones B</b>	53%	26%	21%	100%
<b>Chinois C</b>	73%	18%	9%	100%
<b>Non sinophones C</b>	81%	15.5%	3.5%	100%
<b>Français</b>	93.5%	6.5%	0%	100%

Nos résultats montrent de façon claire que la production de verbes conventionnels augmente lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé dans la tâche de dénomination d'actions, et, par conséquent, celle de réponses non valides diminue. Cependant la production d'approximations sémantiques semble être relativement stable par rapport au niveau de F.L.S. chez les étrangers. Au total, les participants chinois de tous les niveaux fournissent 18,5% d'approximations sémantiques, tandis que les participants non sinophones en produisent 23,5% et français - 6,5% dans la tâche de dénomination d'actions.

En comparant la production des enfants de F.L.M. rapportée par Duvignau (2008, voir le tableau ci-dessous), avec celle des adultes étrangers issue de notre recherche (voir le tableau ci-dessus), nous voyons que les pourcentages de performances des réponses des adultes de F.L.S. correspondent aux performances des enfants âgés de 3 à 3,5 ans et 3,5 à 4 ans. Dans la partie empirique, la production orale chez les adultes étrangers est relativement stable quel que soit le niveau de F.L.S., alors que Duvignau (2008) rapporte une production décroissante d'approximations sémantiques en F.L.M. chez les enfants dans la tâche de dénomination d'actions entre chaque âge étudié. Nous ne constatons pas de décroissance significative de ce type chez les participants chinois de F.L.S., mais nous observons uniquement des différences significatives entre les niveaux A vs. C et B vs. C parmi les participants non sinophones de F.L.S. En effet, il y a moins de différences entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations sémantiques qu'entre les âges différents des enfants de F.L.M. étudiés par Duvignau (2008).

La flexibilité sémantique qui semble être responsable de la production d'approximations sémantiques, existe en F.L.S. comme en F.L.M.



**Tableau 74.** Production d'approximations sémantiques chez les enfants et les adultes selon l'âge (français : Duvignau, 2008, p. 69 ; chinois : Chen Ping et al., 2006)

Population		F.L.M. (Duvignau, 2008)	Chinois L.M. (Chen Ping et al., 2006)
Enfants	âgés de 2 - 3 ans	37%	23%
	âgés de 3 - 3,5 ans	24.5%	
	âgés de 3,5 – 4 ans	18%	
	âgés de 5 ans	5%	
	âgés de 6 ans	3%	
	âgés de 7- 11 ans	2%	
Adultes		2%	8,5%

Les enfants chinois âgés de 3 à 4 ans fournissent 23% d'approximations sémantiques et cette production est quant à elle comparable à celle des enfants français de 3 à 3,5 ans. En revanche, les adultes chinois produisent beaucoup d'approximations sémantiques (8,5%) par rapport à des adultes français.

## Discussion

### *Classement des réponses non conventionnelles*

Nous nous sommes questionnés sur la production de verbes non conventionnels, perçus dans la littérature comme des énoncés déviants et « erronés. » Certains chercheurs (Winner, 1979; Bassano, 2000) les considèrent comme des métaphores, d'autres – comme des surextensions. Contrairement à la surextension, la métaphore est produite lorsque le locuteur connaît un mot conventionnel pertinent, mais qu'il le substitue avec un mot non conventionnel. Viberg parlait de l'approximation lexicale en tant qu'une extension du sens de la surextension. Duvignau a proposé d'appeler ces énoncés *approximations sémantiques* et a fait une distinction entre les approximations intra-domaines et inter-domaines. Dans le tableau suivant, nous proposons le classement de trois utilisations non conventionnelles différentes.

**Tableau 75.** Utilisations non conventionnelles d'un mot chez les locuteurs sans trouble

<i>Utilisation analogique métaphorique</i>	<i>Approximation sémantique</i>	<i>Surextension, erreur d'applications</i>
Plutôt des locuteurs avancés de L1	Plutôt les locuteurs en L2	Plutôt les enfants en L1
Effet poétique	Stratégie palliative consciente, ou inconsciente	Stratégie palliative inconsciente
Le locuteur a un lexique mental riche.	Le locuteur a un lexique mental restreint selon le niveau de L2.	Le locuteur a un lexique mental restreint.
Le locuteur sait qu'il utilise un mot de façon non conventionnelle car il connaît le sens des mots (utilisé et substitué).	Probablement, le locuteur sait qu'il ne connaît pas le mot substitué et sait que le mot utilisé n'est pas conventionnel, alors qu'il produit une approximation sémantique pour pallier ce manque de mots.	Probablement, le locuteur ne sait pas que le mot qu'il utilise n'est pas juste. Il commet une simple erreur d'utilisation de la langue.

<i>Utilisation analogique métaphorique</i>	<i>Approximation sémantique</i>	<i>Surextension, erreur d'applications</i>
Voici notre exemple : <b>(151)</b> <i>La lampe est comme une lune dans cette pièce (signification de la phrase : la lune donne une lumière blanche).</i>	Voici notre exemple : <b>(152)</b> <i>Quand je branche la lune dans cette pièce, elle ne s'allume pas.</i>	Voici notre exemple : <b>(153)</b> Un enfant qui dit le mot « lune » pour désigner « lampe », en croyant que le même mot s'applique aux deux.

Dans le cas d'approximations sémantiques, c'est la modalisation portant sur des verbes qui pourrait informer que la *stratégie palliative* d'un participant est consciente. Par exemple : *je ne sais pas, il semble que, peut-être, mais non ce n'est pas ça...* En cas d'absence de modalisation, nous ne pouvons pas être certains que les participants produisent des verbes de façon consciente, car nous ne connaissons pas leur lexique mental. Les métaphores sont produites exprès, dans la mesure où le locuteur sait qu'il n'utilise pas le mot conventionnel.

### *Spécificité du lexique sollicitée par le protocole « Approx »*

Le protocole évoque les verbes spécifiques de plusieurs domaines comme *écorcer, éplucher, émietter, scier* qui pourraient être acquis en langue seconde avec le contexte. Pourtant ces verbes ne sont pas enseignés à l'école de langue. D'ailleurs, même les participants français ne connaissaient pas le verbe *écorcer* malgré leur niveau d'études avancé. Dans la tâche de reformulation d'actions, il n'est pas évident de proposer un autre verbe spécifique pour nommer des actions. Certains verbes sont difficiles à être reformulés comme par exemple *déchirer un journal, froisser un papier*. En remplacement, les participants peuvent produire soit un verbe générique, soit une paraphrase.

Nous avons analysé les phrases entières, car sinon certains verbes sans noms auraient pu être considérés comme non valides. Par exemple :

**(154)** Le verbe « faire » pour l'action d'/émietter une baguette/ (participant numéro 80 du niveau intermédiaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions) est un verbe non valide.

Cependant la réponse valide est celle avec le nom appropriée comme *faire des miettes* pour l'action d'/émietter une baguette/.

**(155)** « Mettre » pour l'action d'/émietter le pain/ (participant numéro 118 du niveau avancé C2 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le verbe *mettre* sans nom est non valide, mais nous trouvons la phrase complète *mettre en miettes* comme valide.

**(156)** « Donner » pour l'action de /briser un verre avec un marteau/ (participant numéro 114 du niveau avancé C2 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le verbe *donner* sans nom est classé comme réponse non valide, mais avec le contexte *donner un coup de marteau*, cette réponse est valide.

### ***Apprentissage des collocations***

Le problème des collocations mérite une attention particulière. Par exemple, un adulte avancé de F.L.S. dit : *donner un coup de main* pour l'action d'écraiser une tomate avec la main/, en utilisant cette collocation dans une situation inappropriée.

En comparaison, un adulte français dit : *donner un coup de marteau* pour l'action de /briser un verre avec un marteau/.

Autre exemple : un participant étranger de niveau avancé de F.L.S. produit une phrase: *Elle a cassé un verre* dans la tâche de dénomination d'actions, mais il n'est pas capable de reformuler le verbe. Après la passation du protocole, le même participant a demandé à l'expérimentateur quel était le deuxième verbe possible. Ce sujet connaissait le verbe *briser*, mais dans un autre contexte (*briser les liens*).

### ***Remarques et questions sur le choix de verbes en français de nos participants***

Le choix d'instrument peut influencer la production orale. Par exemple, un participant français dit : *elle vient de scier du pain* (dans la tâche de dénomination d'actions) parce que le couteau utilisé dans l'action est grand. Comme le même participant connaît le verbe *couper* et *trancher* (employé dans la tâche de reformulation d'actions), nous sommes assurés qu'il ait produit une métaphore *scier du pain*.

La mauvaise perception d'actions peut-elle avoir un impact sur la production ?

L'action de /froisser une feuille de papier/ dans le but de *faire boule de papier* est souvent considérée comme un jeu parce que le personnage qui le fait jette le papier plusieurs fois d'une main à l'autre. Certains participants produisent les verbes suivants pour dénommer cette action : *jouer, faire une boule* et même *nettoyer ses mains avec du papier*. L'action de /déchirer une manche de chemise/ n'est pas claire non plus pour certains participants, car le personnage du film fait semblant de découdre des fils de manche d'une chemise sans toucher les fils et par la suite elle déchire la manche de cette chemise sans l'enlever complètement. Cette action est parfois décrite comme *enlever des boutons*.

*Production d'approximations sémantiques, ou de métaphores ?*

Nous pouvons nous demander si les adultes produisent réellement des approximations sémantiques en F.L.M. et en F.L.S. sans connaître un verbe conventionnel, ou des métaphores dans la situation inverse ?

Avant de répondre à cette question, il est nécessaire de tester les connaissances de verbes de l'ensemble des participants au moyen d'un test supplémentaire. Pour le faire, nous proposons deux questions :

Est-ce que tu connais le verbe *éplucher* ?

Si c'est le cas, dans quel contexte ?

Ce test permet de vérifier la connaissance des verbes :

- spécifiques comme *écorcer, éplucher, peler, briser, froisser,*
- génériques comme *séparer, diviser, couper,*
- supports : *enlever la peau d'une banane, enlever l'écorce, faire des miettes.*

Sans ce test supplémentaire, il est difficile de discerner si nos participants étrangers, surtout du niveau avancé, et les participants français produisent des approximations sémantiques plutôt que des métaphores.

## Perspectives

1) Il faudrait étendre le protocole de recherche « *Approx* » à des enfants étrangers afin d'être en mesure de comparer la production des verbes chez les enfants et les adultes de F.L.S. Il serait ainsi intéressant de constituer des groupes plus importants et plus homogènes en âge, et en langue maternelle (anglais, japonais, allemand, polonais...).

De plus, il serait avantageux de comparer la production de la langue maternelle avec celle de la langue seconde pour vérifier les différences entre les collocations de différentes langues pour les actions du protocole, et également les interférences de chaque langue maternelle en français.

2) Il serait intéressant de vérifier la présence d'approximations intra-domaines et inter-domaines dans le cadre d'une étude longitudinale en situation naturelle chez des enfants et des adultes de F.L.S. Cela serait utile pour prendre en compte différents *input* (à la maison, à l'école, ou bien au travail) et différents niveaux sociaux. Ces futurs résultats seraient comparés avec ceux de notre recherche dans une situation « guidée. » Une telle étude longitudinale serait par exemple réalisée chez des débutants de F.L.S. sur plusieurs années sur un temps d'au moins une heure par semaine. Les expérimentateurs pourraient ainsi enregistrer des enfants en situation de jeu avec leurs proches. Et en ce qui concerne les adultes, on pourrait les enregistrer lorsqu'ils parlent le français dans une salle tranquille durant des pauses de 15 à 20 minutes au sein des établissements scolaires. Cette recherche pourrait ainsi aider davantage à vérifier la dichotomie d'approximations nominales vs. verbales et la présence de modalisations des noms et des verbes selon l'âge et évidemment selon le niveau en français.

De plus, il faudrait soumettre le protocole à des adultes français venant de différents niveaux socioculturels.

3) Pour compléter notre recherche, il serait avantageux de vérifier la production écrite de chaque participant et le contenu des manuels de F.L.S. destinés aux participants de cette formation. Ainsi, il serait possible de mesurer partiellement l'*input* à l'écrit.

4) La compréhension d'approximations sémantiques verbales devrait être testée chez des enfants et des adultes de F.L.S. Il faudrait pour cela vérifier la compréhension de ces énoncés chez d'autres participants pour être assurés que ces énoncés soient réellement compris. Il s'agirait ici de vérifier la compréhension d'énoncés du type « casser une tomate » pour l'action d'écraiser une tomate avec la main/, « éplucher un arbre » pour l'action d'enlever l'écorce d'une bûche/, ou « couper un ballon » pour /éclater un ballon/. Nous pourrions examiner la compréhension d'approximations les plus fréquentes faites avec les verbes *casser* et *couper* afin de vérifier la catégorisation de ces verbes chez différents participants. Il faudrait également examiner la compréhension de collocations du type *casser un verre, faire péter un ballon* des futurs participants.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Anglin, J.M. (1977). *Word, object, and conceptual development*. New York : Norton, 320 p.

Augustin, M. (2009). Métaphore et figement dans les collocations verbales comportant un nom de sentiment. *Synergies Pologne*, 6, p. 19-27.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne6t2/augustyn.pdf>

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

<http://colette.noyau.free.fr/upload/BedouNoyau-Kim%C3%A8.pdf>

Bally, C. (1942). Syntaxe de la modalité explicite. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 3, Genève, Droz, p. 3-13.

Barsalou, L.W. (1989). Intraconcept and interconcept similarity. In *Similarity and analogical reasoning*, edited by S. Vosnadiou, A. Ortony, New York: Cambridge University Press, p. 76-122.

Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le développement lexical précoce. Dans *L'acquisition du langage, le langage en émergence, de la naissance à trois ans*, tome 1, sous la direction de M. Kail, M. Fayol, Paris : PUF, p. 137-169.

Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français : Un exemple de l'interface lexique / grammaire. *Synergies France*, 6, p. 27-39.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France6/bassano.pdf>

Bates E., Bretherton I., Snyder L. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. First edition, New York: Cambridge University Press, 340 p.

Bérbué, L. (1981). Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement. Montréal : Éditions de la Chenelière Inc., 176 p.

Bianchi C. (2001). La flexibilité sémantique : une approche critique. *Langue Française*, 129, p. 91-110.

Billow R. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, p. 430-445.

Bohnenmeyer, J., Bowerman, M., Brown, P. (2001). Cut and break clips. In *Manual for the field season 2001*, 90-96, edited by C., Levinson, Stephen, Enfield, N.J., Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

<http://fieldmanuals.mpi.nl/volumes/2001/cut-and-break-clips/>

Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Park, S.Y., Pascual, L., et coll. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child Development*, 75(4), p. 1115-1139.

Bowerman, M., Choi, S. (2003). Space under construction: Language-specific spatial categorization in first language acquisition. In *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, edited by D. Gentner, S. Goldin-Meadow, Cambridge: The MIT Press, p. 387-427.

<http://www.mpi.nl/publications/escidoc-59858/@@popup>

Bowerman, M. (2005). Why can't you open a nut or break a cooked noodle? Learning covert object categories in action word meanings. In *Building Object Categories in Developmental Time: 32nd Carnegie Symposium on Cognition*, edited by L., Gershkoff-Stowe, D., Rakison, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 33-62.

[http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:57644:3/component/escidoc:532160/Bowerman\\_2005\\_LearningCovertObjectCategories.pdf](http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:57644:3/component/escidoc:532160/Bowerman_2005_LearningCovertObjectCategories.pdf)

Chibout, K., Vilnat, A. (1998). Primitives sémantiques, classification des verbes et polysémie. *Actes des premières journées du chapitre français de l'ISKO (International Association for Knowledge Organization n°1*, novembre 1998, Lille : Presses Universitaires du Septentrion, p. 163-173

Clancy, P. (1985). The acquisition of Japanese. In *The Cross-Linguistic Study of Child Language*, volume 1, edited by D. I. Slobin, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 373-524.

Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In *Cognitive development and the acquisition of language*, edited by T. E. Moore, New York: Academic Press. p. 65-110.

Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. First edition, Cambridge: Cambridge University Press, 306 p.

Clement, C. A., Gentner, D. (1991). Systematicity as a selection constraint in analogical mapping. *Cognitive Science*, January 1991, 15(1), pages 89-132.

Chen, J. (2008). *The acquisition of verb compounding in Mandarin Chinese*. 210 p. PhD Thesis (dir. : Bowerman, M., Brown, P.) : Linguistics (Psycholinguistics): Vrije Universiteit Amsterdam.

<http://dare.uvu.vu.nl/handle/1871/12679>

Chen P., Pimenta M-A, Duvignau, Tonietto, L., Gaume, B. (2006). Semantic approximations in the early verbal lexicon acquisition of Chinese: flexibility against error. *Proceedings of the 7th Chinese Lexical Semantics Workshop (CLSW-7)*, Taiwan, May 22-23 2006.

[http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=gaume&subURL=resources/Full-paper\\_Semantic.pdf](http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=gaume&subURL=resources/Full-paper_Semantic.pdf)

Choi, S., Bowerman, M. (1991). Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 102(1), January, p. 83-121.

[http://www.mpi.nl/people/bowerman-melissa/cv/melissa\\_pdfs/Choi\\_-Bowerman\\_1991\\_MotionEventsInEnglishAndKorean.pdf](http://www.mpi.nl/people/bowerman-melissa/cv/melissa_pdfs/Choi_-Bowerman_1991_MotionEventsInEnglishAndKorean.pdf)

Choi, S., Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, 22(3), October, p. 497-529.

Colletta, J.-M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. *Corps, langage et cognition*. Sprimont (Belgique) : Éditions Pierre Mardaga, Volume 254 de Psychologie et sciences humaines, 376 p.

Collins A.M., Quillian M.R. (1968). Retrieval Time From Semantic Memory. *Journal of Verbal Behavior and Verbal Learning*, 8(2), April, p. 240-247.

Collins A.M., Loftus E.F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), November 1975, p. 407-428.

Dubois, J., Giacomo-Marcellesi, M., Gespin, L. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 512 p.

Dubois, J., Giacomo-Marcellesi, M., Gespin, L. Marcellesi, CH., Marcellesi, J.-B., Mével, J.-P. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas, 417 p.

Dubois, J., Giacomo-Marcellesi, M., Gespin, L. Marcellesi, CH., Marcellesi, J.-B., MÉVEL, J.-P. (2004). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas, 560 p.

De Pontonx, S. (2004). Les verbes supports métaphoriques. *Linguisticae Investigationes*, 27-2, p. 265-282.



Duvignau K. (2002). *La métaphore, berceau de la langue. La métaphore verbale comme l'approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantines (2-4 ans)*. Thèse : Sciences du langage, sous la direction de J.-L. Nespoulous, C. Garcia-Debanç : Université de Toulouse II.

Duvignau K. (2003). Métaphore verbale et approximation. Dans *Regards croisés sur l'analogie. Revue d'intelligence artificielle*, volume 5/6, sous la direction de K. Duvignau, O. Gasquet, B., Gaume, Paris : Hermès Lavoisier, p. 869-885.

[http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=duvignau&subURL=publis/Duvignau\\_2003.pdf](http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=duvignau&subURL=publis/Duvignau_2003.pdf)

Duvignau, K., Gaume, B. (2004) Projet 2001-2004, École et Sciences Cognitives : « L'analogie pour l'apprentissage des verbes », Ministère de la Recherche et Projet 2004-2007 : JC n° 6010 : « Approx : Architecture structurale et fonctionnelle du lexique verbal : La flexibilité sémantique comme principe fondamental de la cognition humaine et artificielle ». *ACI Jeunes Chercheurs*, Fonds National pour la Science.

Duvignau, K., Gaume, B., Nespoulous, J.-L (2004). Proximité sémantique et stratégies palliatives chez le jeune enfant et l'aphasique. Dans *Revue Parole*, numéro spécial, *Handicap langagier et recherches cognitives : apports mutuels*, Volume 31-32, sous la direction de J.-L. Nespoulous, J. Virbel, Belgique : UMH, p. 219-255.

<http://www.code.ucl.ac.be/langage/introduction/index.htm>

Duvignau, K. (2005). Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des métaphores / erreurs les enfants de 2- 4 ans. Dans *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* sous la direction de F., Grossman, M.A., Paveau, G., Petit, Grenoble : ELLUG, p. 37-49.

[http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=duvignau&subURL=publis/Duvignau\\_2005.pdf](http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=duvignau&subURL=publis/Duvignau_2005.pdf)

Duvignau, K., Fossard, M., Gaume, B, Pimenta, M.-A. (2005). From early lexical acquisition to the desacquisition of verbal lexicon: Verbal metaphor as semantic approximation. *Proceedings of the II Conference on metaphor in language and thought*, Universida de Federal Fluminense, 17-20 August 2005, Niteroi, Rio de Janeiro, Brazil;

[http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=gaume&subURL=resources/DuvignauFossardGaumePimenta\\_metaphor\\_event.pdf](http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=gaume&subURL=resources/DuvignauFossardGaumePimenta_metaphor_event.pdf)

Duvignau K., Gaume B. (2005). Linguistic, Psycholinguistic and Computational Approaches to the Lexicon: For Early Verb-Learning. A special issue on learning. *ESSCS Journal* (Journal of the European Society for the study of cognitive systems), March 2005, 6-2 (3), p. 255-269.

[http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=gaume&subURL=resources/Cognitive\\_systems-DUVGAUME.pdf](http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=gaume&subURL=resources/Cognitive_systems-DUVGAUME.pdf)

Duvignau, K., Fossard, M., Gaume, B., Pimenta, M.-A., Elie, J. (2007). Semantic approximations and flexibility in the dynamic construction and deconstruction of meaning. In *Linguagem em Discurso* 7(3), *Metaphor and Context*, edited by H. Moura, J. Vieira, M.i.a Nardi, p. 371-389.

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0703/4%20art%20.pdf>

Duvignau, K. (2008). Acquisition du lexique verbal par proximité sémantique : premiers pas avec les troubles spécifiques du langage oral et ouverture sur la dyslexie. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 20(1), p. 65-70. [http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=duvignau&subURL=publis/Duvignau\\_2008.pdf](http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=duvignau&subURL=publis/Duvignau_2008.pdf)

Duvignau, K., Wawrzyniak, A., Garcia-Debanco, C., Theophanous, O., Caria, M. (2008). Structuration sémantique du lexique des verbes en Français Langue Étrangère : Pour un apprentissage du lexique fondé sur l'approximation sémantique. *Travaux de didactique du FLE, Lexique et enseignement des langues - De la perception du mot aux parcours didactiques*, 59, p. 35-43.

Duvignau, K., Elie, J., Wawrzyniak, A., (2008). Pour une approche transpathologique et translinguistique de l'approximation sémantique ; le cas des TED : vers une rigidité lexicale caractéristique de l'Asperger en langue maternelle et langue étrangère. In *GLOSSA*, n°104, juin 2008.

[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/38/46/61/PDF/Aricle\\_Glossa.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/38/46/61/PDF/Aricle_Glossa.pdf)

Duvignau, K., Gaume, B., Tran, M., Manchon, M., Martinot, C., Panissal, N. (2008). Flexibilité sémantique du système verbal chez l'enfant et l'aphasique : contre l'erreur et pour l'approximation sémantique, *Actes du Congrès Mondial de Linguistique CMLF08*, Paris, 9-12 juillet 2008.

[http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/tran\\_thi\\_mai/cmlf08195%5B1%5D.pdf](http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/tran_thi_mai/cmlf08195%5B1%5D.pdf)

Elie, J. (2008). Modalisation et approximations sémantiques entre 2 et 8 ans : pour une dichotomie noms vs verbes, *Autour des langues et du langage – perspective pluridisciplinaire*, colloque CEDILL, Grenoble : PUG (Presses Universitaires de Grenoble), juillet 2007.

[http://cedill.free.fr/upload\\_files/200%20-%20cam02.pdf](http://cedill.free.fr/upload_files/200%20-%20cam02.pdf)

Elie J. (2009). *Structuration du lexique, énoncés non conventionnels et flexibilité sémantique: étude exploratoire dans les Troubles Envahissants du Développement*, 335 p. Thèse : Sciences du langage sous la direction de J.-L. Nespoulous, K., Duvignau : Université de Toulouse II.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press (awarded prize by British Association of Applied Linguists), 327 p.

- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 230 p.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 824 p. (awarded the Duke of Edinburgh prize for the best book in applied linguistics).
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 147 p.
- Fellbaum C. (1999). La représentation des verbes dans le réseau sémantique WordNet. *Langages*, 33(136), p. 27-40.
- Fourment-Aptekman, M.-C. (1994). *La métaphore chez l'enfant : étude des relations entre production et compréhension au cours du développement*. 1140 p., Thèse D'État : Université Paris V.
- Fuchs, C., Le Goffic, P. (1975). *Initiation aux Problèmes des Linguistiques Contemporaines*. Paris : Hachette, 127 p.
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : PUF, 194 p.
- Galisson R. Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, édition 80, 612 p.
- Gardes-Tamine, J. (1988). Conditions d'acquisition de la métaphore chez l'enfant. *Recherche sur la philosophie et le langage : cahier du Groupe de recherche sur la philosophie et le langage, Métaphore 9*, Grenoble : Université des sciences sociales, p. 260-271.
- Gardes Tamine, J. (2003). Métaphore, analogie et syntaxe. Dans *Regards croisés sur l'analogie, Revue d'intelligence artificielle*, 17(5-6), sous la direction de K., Duvignau, O., Gasquet, B., Gaume, p. 843-853  
[http://www.jf-doucet.com/IMG/pdf/Metaphore\\_Analogie\\_Syntaxe.pdf](http://www.jf-doucet.com/IMG/pdf/Metaphore_Analogie_Syntaxe.pdf)
- Gardner H., Winner E. (1979). The child is father to the metaphor. *Psychology today*, May, p. 81-91.
- Gaume, B., Duvignau, K. (2004) Pour une ergonomie cognitive des dictionnaires électroniques, *Document Numérique* : « Fouille de Textes et Organisation de Documents ». Lavoisier, Paris, (3), p. 157-181.

Gaume, B., Duvignau, K., Vanhove, M. (2008). Semantic associations and confluences in paradigmatic networks. In *From Polysemy to Semantic Change: Towards a Typology of Lexical Semantic Associations*, edited by M. Vanhove, Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins, p. 233-264

[ftp://141.115.28.2/IRIT/ADRIA/Gaume\\_Duvignau\\_Vanhove\\_final.pdf](ftp://141.115.28.2/IRIT/ADRIA/Gaume_Duvignau_Vanhove_final.pdf)

Geeslin, K. L. (2003). A comparison of copula choice in advanced and NS Spanish. *Language Learning*, 53. p. 703-764.

Gentner, D. (1981). Some interesting differences between nouns and verbs. *Cognition and Brain Theory*, 4(2), p. 161-178.

<http://groups.psych.northwestern.edu/gentner/papers/Gentner81c.pdf>

Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In *Language development: Volume 2. Language, thought and culture*, edited by S. A. Kuczaj, Hillsdale, N., Lawrence.J. Erlbaum Associate, p. 303-334.

<http://groups.psych.northwestern.edu/gentner/papers/Gentner82c.pdf>

Gentner, D., Boroditsky, L. (2001). Individuation, relativity and early word learning. In *Language acquisition and conceptual development*, edited by M. Bowerman, S. Levinson, Cambridge: Cambridge University Press, p. 215-256.

<http://groups.psych.northwestern.edu/gentner/papers/GentnerBoroditsky01.pdf>

Gross, G. (1989). *Les constructions converses du français*. Droz : Genève., 450 p.

Gross, G. (2004). Pour un Bescherelle des prédicats nominaux Manuscrit auteur. *Les verbes supports : nouvel état des lieux*, p. 343-358.

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/85/56/PDF/Bescherelle.pdf>

Gross, M. (1992). The argument structure of elementary sentences. *Language Research*, 28(4), p. 699-716.

Gougenheim, G., Michéa, R. Rivenc, P., Sauvageot, A. (1967). *L'élaboration du français fondamental*. Paris : Didier.

Gullberg, M. (2009). Reconstructing verb meaning in a second language. How English speakers of L2 Dutch talk and gesture about placement. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, p. 222-245.

<http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/faces/viewItemFullPage.jsp?itemId=escidoc:61363>

Harris Zellig S., Dubois-Charlier, F. (1969). Analyse du discours. In *Langages*, 4<sup>e</sup> année, 13, p. 8-45.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1969\\_num\\_4\\_13\\_2507](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1969_num_4_13_2507)

Howarth, P. (1993). A Phraseological approach to academic writing. In *Language Learning and Success*, edited by G. Blue, University of Leeds : MEP.

Ibekwe-SanJuan, F. (2005). Inclusion lexicale et proximité sémantique entre termes. *Conférence TIA-2005*, Rouen, 4 - 5 avril 2005.

<http://fidelial.free.fr/ibekwe-TIA-05-v3.pdf>

Jakobson R. (1956). Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances. In *Fundamentals of Language*, edited by R. Jakobson, M. Halle, Mouton et Co.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage*. Paris : Éditions de Minuit, 263 p.

Kihlstedt M. (2003). Stratégies compensatoires dans l'emploi du lexique verbal en français L2. *Communication au colloque Enseignement / apprentissage du lexique*, Université Stendhal - Grenoble III, 13-15 mars 2003.

Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. First edition, Cambridge: Cambridge University Press, p. 191.

Klein, W. (1989). *Acquisition de langue étrangère*. (Traduction de Colette Noyau), Paris : Armand Colin, 251 p.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 159 p.

[http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html)

Larivière, L. (1998). Valeur sémantique du verbe dans les collocations verbales spécialisées. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 11(1), p. 173-197.

<http://www.erudit.org/revue/TTR/1998/v11/n1/037321ar.pdf>

Le Dorze, G., Nespoulous, J.-L. (1989). Anomia in moderate aphasia: Problems in accessing the lexical representation. *Brain and Language*, 37(3), p. 381-400.

Li, C.N., Thompson, S.A. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press, 713 p.

Loffler-Laurian A.-M. (1994). Réflexions sur la métaphore dans les discours scientifiques de vulgarisation. *Langue Française*, 101, p. 72-80.

Majid, A., Bowerman, M., Van Staden, M., Boster, J.S. (2007). The semantic categories of cutting and breaking events: A crosslinguistic perspective. *Cognitive Linguistics*, 8(2), p. 133-152.

[http://cognition.clas.uconn.edu/~jboster/articles/majid\\_etal.pdf](http://cognition.clas.uconn.edu/~jboster/articles/majid_etal.pdf)

Maratsos, M. (1991). How the acquisition of nouns may be different of that of verbs. In *Biological and behavioral determinants of language development*, edited by N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch, M. Studdert-Kennedy. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 67-89.

Martinot, C. (1994). *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime : Sciences du langage: Université Paris VIII.

Martinot, C. (1995). Actes du Colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère. *Colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, - - Besançon, 24-25 novembre 1995.

Martinot, C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif. *Langage et société* 2/2003, 104, p. 147-151.

[www.cairn.info](http://www.cairn.info)

Martyńska, M. (2004). Do English language learners know collocations? *Investigationes Linguisticae*, December 2004, volume 9, Poznań.

[http://inveling.amu.edu.pl/pdf/malgorzata\\_martynska\\_inve11.pdf](http://inveling.amu.edu.pl/pdf/malgorzata_martynska_inve11.pdf)

Mathieu, Y. Y. (1999). Un classement sémantique des verbes psychologiques. *Cahier du CIEL*, 1996-1997, p. 115-134

Mejri, S. (2005). Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. *La revue Linx*, 53 - *Le semi-figement*, p. 183-196.

<http://linx.revues.org/283>

Méligne D, Fossard M, Belliard S, Moreaud O, Duvignau K, Démonet J.F. (2011). Verb production during action naming in semantic dementia. *Journal of Communication Disorders*, 44(3), May-June 2011, p. 379-391.

Molino J., Soublin F., Tamine J. (1979). La métaphore. *Langue française*, 54. p. 83-102.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgqe\\_0458-726x\\_1979\\_num\\_12\\_54\\_1820](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgqe_0458-726x_1979_num_12_54_1820)

Nespoulous, J.-L. (1992). Le manque du mot et ses manifestations. Étude des difficultés d'encodage lexical chez les patients aphasiques. *Séminaire Lexique*, IRIT-UPS, Toulouse, 21 - 22 janvier 1992, p. 173-186.

Nespoulous, J.-L. (1996). Les stratégies palliatives dans l'aphasie. *Rééducation Orthophonique*, 34(188), p. 423-433.

Nespoulous, J.-L., Virbel, J. (2003). Vers une révision de la notion de lexicalisation. Contribution à une vision dynamique du lexique mental / stock lexical, catégories par rapport au réseau lexico-sémantique, *Revue d'Intelligence Artificielle*, 17(5-6), novembre 2003, p. 747- 760.

Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin, 316 p.

Noyau, C. (2003). Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). *Revue d'Intelligence Artificielle*, 17(5-6), novembre 2003, p. 799-812.

<http://www.learner-varieties.eu/Lexical%20Development/Lexical%20development%20NoyauVerbesRIA.pdf>

Noyau, C. (2005). Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. Dans *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, sous la direction de F. Grossmann, M.-A. Paveau, G. Petit, Grenoble : ELLUG, p. 65-84.

<http://www.learner-varieties.eu/Lexical%20Development/Lexical%20development%20NoyauLexV-ELLUG.pdf>

Noyau C., De Lorenzo C., Kihlstedt M., Paprocka U., Sanz G., Schneider R. (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. Studies on Language Acquisition*, 28, edited by H. Hendriks, Berlin: De Gruyter, p. 157-202.

<http://colette.noyau.free.fr/upload/Noyau-etallHHdefGF.pdf>

Noyau, C. (2008). Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique. Dans *Pratiques et représentations de l'oral en FLES, 50 ans après le français fondamental. Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, numéro spécial, sous la direction de R. Bouchard, C. Cortier, janvier 2008, p. 87-101.

[http://www.learner-varieties.eu/Lexical%20Development/CN\\_Verbes\\_FF.pdf](http://www.learner-varieties.eu/Lexical%20Development/CN_Verbes_FF.pdf)

Pawley, A. (2006). Where have all the verbs gone? Remarks on the organization of languages with small, closed verb classes. *11th Biennial Rice University Linguistics Symposium*, 16-18 March 2006.

[http://www.ruf.rice.edu/~lingsymp/Pawley\\_paper.pdf](http://www.ruf.rice.edu/~lingsymp/Pawley_paper.pdf)

Pulman, S.G. (1983). *Word Meaning and Belief*. In *Linguistics Series*, edited by Taylor and Francis, London : Croom Helm, 179 p.

Pye, C. (1992). The Acquisition of K'iche Maya. In *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, volume 3, edited by D. I. Slobin, Hillsdale, NJ : Erlbaum, p. 221-308.

Pye, C., Frome Loeb, D., Pao, Y.-Y. (1995). When Do Children Acquire Verbs? In *The Proceedings of the Twenty-sixth Annual Child Language Research Forum*, edited by E.V. Clark, Stanford, Centre for the Study of Language and Information, p. 60-70.

<http://pyersqr.org/pyestuff/stan94.pdf>

Pye, C. (1996). K'iche Maya verbs of breaking and cutting. In *Kansas Working Papers in Linguistics*, volume 21, edited by M. Goodell, D.I. Choi, University of Kansas. Linguistics Graduate Student Association, p. 87-98.

Ricœur, P. (1972). La métaphore et le problème central de l'herméneutique. In *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, tome 70, n°5, p. 93-112.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou\\_0035-3841\\_1972\\_num\\_70\\_5\\_5651](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou_0035-3841_1972_num_70_5_5651)

Robert, P., Rey-Debove J. Rey A. (2004). *Le nouveau petit Robert* (dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française). 3<sup>e</sup> édition, Paris : Le Robert, 2949 p.

Rondal, J.A., Bredart, S. (1982). Langage oral : Aspects développementaux. Dans *Troubles du langage: Diagnostic et rééducation*, sous la direction de J.A. Rondal, X. Seron, Bruxelles: Éditions Mardaga, p. 21-61 (dernière édition 2003).

Rondal J.-A., Seron X. (1999). *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont (Belgique) : Éditions Pierre Mardaga, 838 p.

Rosch, E., Mervis, C. B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, p. 573-605.

Rosch, E. (1978). *Cognition and Categorization*. Edited by E. Rosch, E., B. Lloyd, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 27-48.

[http://rucss.rutgers.edu/forums/seminar1\\_fall03/Cognition&Categorization.pdf](http://rucss.rutgers.edu/forums/seminar1_fall03/Cognition&Categorization.pdf)

Sakhokia, M. (2004). Problèmes de synonymie et de polysémie dans l'approche lexicale du verbe. Dans *Le verbe dans tous ses états, Actes de la Journée d'études Didactique de la Syntaxe* sous la direction de C. Vaguer, B. Lavieu, 29 janvier 2004, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, p. 149-160.

Sander, E. (2000). *L'analogie, du Naïf au Créatif. Analogie et catégorisation*. Paris:



Éditions L'Harmattan, 218 p.

Schaefer, R. P. (1979). Child and adult verb categories. *Kansas Working Papers in Linguistics* 4, 1, Lawrence, KS: University of Kansas, p. 61–76.

Schaefer R. P. (1980). *An experimental assessment of the boundaries demarcating three basic semantic categories in the domain of separation*. 518, p., PhD : Linguistics : University of Kansas.

Schieffelin, B. (1985). The acquisition of Kaluli. In *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, volume 1, chapter 4, edited by D. I. Slobin, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 525-593.

Slobin, D.I. (1993). Adult language acquisition: A view from child language study. In *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Volume 2, edited by C. Perdue, Cambridge: Cambridge University Press, p. 239-252.

Slobin, D.I. (1997). The origins of grammaticizable notions: Beyond the individual mind. In *The crosslinguistic study of language acquisition*, volume 5, *Expanding the contexts*. Edited by D.I. Slobin, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 265-323.

Talmy, L. (1985). Lexicalization Patterns: Semantic Structure in lexical form. In *Language Typology and Syntactic Description*, volume 3, *Grammatical Categories and the Lexicon*, edited by T. Shopen, Cambridge: Cambridge University Press, p. 51-147.

Tamba, I. (1994). Une clé pour différencier deux types d'interprétation figure, métaphorique et métonymique. *Langue Française*, 101, p. 26-34.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1994\\_num\\_101\\_1\\_5841](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1994_num_101_1_5841)

Tamine, J. G. (1988). Les conditions d'acquisitions de la métaphore chez l'enfant. *Recherche sur la philosophie et le langage : cahier du Groupe de recherche sur la philosophie et le langage*, Grenoble : Université des sciences sociales, p. 260-271.

Tamine, J. G. (2003). Métaphore, analogie et syntaxe. Dans *Regards croisés sur l'analogie, Revue d'intelligence artificielle*, 17(5-6), sous la direction de K., Duvignau, O., Gasquet., B. Gaume, p. 843-853.

Tardif, T., Shatz, M., Naigles, L. (1997). Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin. *Journal of Child Language* 24, Cambridge: Cambridge University Press, p. 535-565.

[https://docs.google.com/viewer?ea=v&q=cache:nXaVPNUdxY8J:www.psy.pku.edu.cn/~mengxiangzhi/children/lang/Tardifetal1997.pdf:Caregiver+speech+and+children%27s+use+of+nouns+versus+verbs&hl=fr&gl=fr&id=bl&srcid=ADGEE5jdzxoE3O8215oOazURegiSL3ARKjqr-DFA86hdMjgi6G1ozDWA5qDNcn4yGEe3jilZzt-fHOY3dyjCti-O6wsmzZVOFjELq2FcZV4tocHXo-HKvHf4CWHp-LElwdZ6Knmj2O2&sjg=-AHIEtbRhRH6iaFiK8AIXOhapV\\_zflSDKw](https://docs.google.com/viewer?ea=v&q=cache:nXaVPNUdxY8J:www.psy.pku.edu.cn/~mengxiangzhi/children/lang/Tardifetal1997.pdf:Caregiver+speech+and+children%27s+use+of+nouns+versus+verbs&hl=fr&gl=fr&id=bl&srcid=ADGEE5jdzxoE3O8215oOazURegiSL3ARKjqr-DFA86hdMjgi6G1ozDWA5qDNcn4yGEe3jilZzt-fHOY3dyjCti-O6wsmzZVOFjELq2FcZV4tocHXo-HKvHf4CWHp-LElwdZ6Knmj2O2&sjg=-AHIEtbRhRH6iaFiK8AIXOhapV_zflSDKw)

Tardif, T., Gelman, S.A., Xu, F. (1999). Putting the noun bias in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 70(3), p. 620-635.

Tardif, T. (2006). But Are They Really Verbs? Chinese Words for Action. In *Action meets word: How children learn verbs*, edited by K. Hirsh-Pasek, R., Golinkoff, M., New York : Oxford University Press.

[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ofeM4jpMHNcJ:www.psy.pku.edu.cn/~menxiangzhi/children/lang/Butaretheyreallyverbs-final.pdf+But+Are+They+Really+Verbs?+Chinese+Words+for+Action.&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEE5g5E-iaqPVclAsdKqg950j3q4VpKourlyBBpIdowOvipnLOCKBSFTk90hnGPe8-h2et\\_39HDNNNjInVs23fZcJ0lyXspRyBZqOLq0\\_lzBA7uskh4oAP4lclb4Btim612coq&sig=AHIEhbR8Zol4YMLKHS1nV14zjinJiENYIQ](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ofeM4jpMHNcJ:www.psy.pku.edu.cn/~menxiangzhi/children/lang/Butaretheyreallyverbs-final.pdf+But+Are+They+Really+Verbs?+Chinese+Words+for+Action.&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEE5g5E-iaqPVclAsdKqg950j3q4VpKourlyBBpIdowOvipnLOCKBSFTk90hnGPe8-h2et_39HDNNNjInVs23fZcJ0lyXspRyBZqOLq0_lzBA7uskh4oAP4lclb4Btim612coq&sig=AHIEhbR8Zol4YMLKHS1nV14zjinJiENYIQ)

Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar*. Volume 1, issue 4, p. 621.

Taylor, J. R. (2003). *Linguistic Categorization*. Third edition, Oxford: Oxford University Press, p. 208.

Tutin A., Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée, Lexique : recherches actuelles*, juin 2002, volume VII, p 7-25.

<http://w3.u-grenoble3.fr/tutin/Publis/RFLA.pdf>

Viberg, Å. (1993). Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. In *Progression and regression in language*, edited by K. Hyltenstam, Å., Viberg, Cambridge: Cambridge University Press, p. 340-385.

Viberg, Å. (2002). Basic verbs in second language acquisition. In *Revue Française de Linguistique Appliquée*, volume 7, n°2, *Acquisition des langues : tendances récentes*, Editeur Pub. Linguistiques (Publications sur Cairn.info), p. 51-69.

[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=RFLA\\_072\\_0061](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFLA_072_0061)

Villard, M. (1991). Notion de prototype et événement. *Sémantique et cognition : catégories, prototypes et typicalité*, sous la direction de D. Dubois, Paris, Éditions du CNRS, p. 131-149.

Von Humboldt, W. (1836/1988). *On Language: The Diversity of Human Language-Structure and its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge University Press.

Wawrzyniak, A. (2007). *Approximations sémantiques en langue maternelle vs. en Français Langue Étrangère, approche translinguistique et transpathologique, Autisme de haut niveau, Syndrome Asperger*, Mémoire de Master de Recherche, sous la direction de J.-L. Nespoulous, K. Duvignau : Linguistique (Psycholinguistique), Université de Toulouse II.

Wilkins, D. (1974). Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar.

In *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, edited by S.P. Corder, E. Roulet, AIMAV / Didier.

Wilkins, D. A. (1976). Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language. In *Exploring The Second Language Mental Lexicon*, edited by D. M. Singleton, Oxford University Press, 92 p.

Winner, E. (1979). New names for old things: the emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, volume 6, p. 469-49.

## Sites Internet

Définition du mot *ballon* sur le CNRL

<http://www.cnrtl.fr/definition/ballon>

Définition du mot *papier* sur le CNRL

<http://www.cnrtl.fr/definition/papier>

Exemple de la paraphrase

<http://www.protic.net/profs/menardl/francais/pofranca.htm>

Exemples de modalisations

[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:r1wUnblvP1UJ:www2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/inconnu/modelisation.pdf+2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/inconnu/modelisation.pdf&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESeGJknsXhaLjaSVQ9\\_ljE5KDUTP3b3McXV2\\_-\\_007kBAchzaNo7OO5J9vt6NJ5ghdxavI7cc8zwQAgcMw-aifyulVO9fZKamepwPRwCjZNg\\_pc1Ph57pbelyNbPGqWO68Trj7y&sig=AHIEtbTnVlOrnY3lLdqIZld-krq2cDTMfv](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:r1wUnblvP1UJ:www2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/inconnu/modelisation.pdf+2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/inconnu/modelisation.pdf&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESeGJknsXhaLjaSVQ9_ljE5KDUTP3b3McXV2_-_007kBAchzaNo7OO5J9vt6NJ5ghdxavI7cc8zwQAgcMw-aifyulVO9fZKamepwPRwCjZNg_pc1Ph57pbelyNbPGqWO68Trj7y&sig=AHIEtbTnVlOrnY3lLdqIZld-krq2cDTMfv)

Langues chinoises sur le Wikipédia

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues\\_chinoises](http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_chinoises)

*Le Grand Robert Électronique* (1989), Dictionnaire numérique

<http://www.lerobert.com/dictionnaires-numeriques.html>

Niveaux de langue française : le *CECR* (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*)

<http://www.ecoleperl.com/fr/index.php/etudier-a-perl.html>

Synonymie partielle

[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tdGmv8eqw61QI:www.unibg.it/dati/corsi/3039/19125-Les%2520relations%2520s%25E9mantiques.pdf+www.unibg.it/dati/corsi/3039/19125-Les%2520relations%2520s%25E9mantiques.pdf&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESe9uEDbLOY2OKeK58iVsMs6lIA4Aeg6hGDEciOT-Tlozx0ZpdTModfv71uTcbCmCONb97OXrRLOUsG9tDZcQcFZgECDrpDVu7pl170PkLW\\_9PfmMwFPcP44Sdwd\\_VWt2NBpmPX&sig=AHIEtbTcHMPVCW2qv\\_K7k6MBBY3-7PpeKg](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tdGmv8eqw61QI:www.unibg.it/dati/corsi/3039/19125-Les%2520relations%2520s%25E9mantiques.pdf+www.unibg.it/dati/corsi/3039/19125-Les%2520relations%2520s%25E9mantiques.pdf&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESe9uEDbLOY2OKeK58iVsMs6lIA4Aeg6hGDEciOT-Tlozx0ZpdTModfv71uTcbCmCONb97OXrRLOUsG9tDZcQcFZgECDrpDVu7pl170PkLW_9PfmMwFPcP44Sdwd_VWt2NBpmPX&sig=AHIEtbTcHMPVCW2qv_K7k6MBBY3-7PpeKg)

## **ANNEXES**

## TABLE DES ANNEXES

<b>Annexe 1.</b> Résultats de l'étude empirique concernant la tâche de reformulation : analyse des réponses en F.L.S. des adultes étrangers (chinois et non sinophones) de différents niveaux de F.L.S. et français .....	189
<b>Annexe 2.</b> Variabilités .....	225
1. Variabilités concernant la production des verbes dans le groupe chinois, dans le groupe d'autres langues maternelles que le mandarin et dans le groupe français .....	225
1.1. Variabilités intergroupes inter-tâches (tâches : dénomination et reformulation d'actions) .....	225
1.2. Variabilités intergroupes intra-langue (français) .....	232
1.3. Variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais) .....	234
2. Bilan .....	236
<b>Annexe 3.</b> 100 mots les plus fréquents chez les enfants chinois et anglais âgés de 16 mois (Tardif, 2006) .....	239
<b>Annexe 4.</b> Informations sur les participants .....	240
<b>Annexe 5.</b> Codes pour les statistiques .....	241
<b>Annexe 6.</b> Verbes déformés faciles à repérer chez les participants chinois .....	242
<b>Annexe 7.</b> Verbes déformés faciles à repérer chez les participants non sinophones .....	245
<b>Annexe 8.</b> Verbes déformés non valides .....	247
<b>Annexe 9.</b> Type de réponses non valides .....	250
<b>Annexe 10.</b> Âge des participants .....	254
<b>Annexe 11.</b> Exemple d'une fiche de passation .....	256

## ANNEXE 1

### RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE CONCERNANT LA TÂCHE DE REFORMULATION : ANALYSE DES RÉPONSES EN F.L.S. DES ADULTES ÉTRANGERS (CHINOIS ET NON SINOPHONES) DE DIFFÉRENTS NIVEAUX DE F.L.S. ET FRANÇAIS

Le but de ce chapitre est de vérifier les hypothèses au sein des groupes chinois et non sinophones et de comparer la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle des français dans la tâche de reformulation d'actions.

Nous avons effectué les mêmes analyses statistiques de réponses issues de la tâche de reformulation d'actions que de la tâche de dénomination d'actions (tests *t* de *Student* sur échantillons appariés, tests *Anova omnibus*, analyses *Post hoc* (tests de *Scheffé focalisés*, pour des comparaisons multiples entre différents groupes).

Le nombre de réponses est de 17 pour chaque participant dans la tâche de reformulation d'actions.

#### 1. Analyses des profils de réponses des groupes chinois, non sinophones et français dans la tâche de reformulation

*Profil de réponses des groupes chinois de différents niveaux de F.L.S.*

Nous avons fait des comparaisons intra-sujets en utilisant les tests *t* de *Student* (échantillons appariés) sur les groupes chinois.

**Tableau 76.** Résultats significatifs et non significatifs des tests *t* de *Student* (échantillons appariés) concernant la tâche de reformulation d'actions (population chinoise)

Chinois de F.L.S.			
Critères	A	B	C
Verbes conventionnels vs. approximations sémantiques	Oui	Non	Oui
Approximations intra-domaines vs. inter-domaines	Non	Oui	Non

Les participants *chinois de niveau A* (N=37) fournissent plus d'approximations sémantiques que de verbes conventionnels ( $t(36)=-3.057$  ;  $p<=.004$ ), et produisent un peu plus d'approximations intra-domaines que d'approximations inter-domaines, sans que cette différence soit significative ( $p<=.644$ ).

Les participants *chinois de niveau B* (N=14) produisent un peu plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques, sans que cette différence soit significative ( $p<=.518$ ). Ces participants fournissent plus d'approximations inter-domaines que d'approximations intra-domaines et il y a une différence significative concernant la production d'approximations sémantiques ( $t(13)=-2.259$  ;  $p<=.042$ ) de deux types.

Les participants chinois *de niveau C* (N=5) fournissent deux fois plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques ( $t(4)=2.814$  ;  $p<=.048$ ). En revanche, la différence entre la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines n'est pas significative ( $p<=.426$ ).

### *Profil de réponses des groupes non sinophones de différents niveaux de F.L.S.*

Nous avons fait des comparaisons intra-sujets en utilisant les tests *t* de *Student* (*échantillons appariés*) sur les groupes d'étrangers non sinophones de différents niveaux de F.L.S. (A, B, C).

**Tableau 77.** Résultats significatifs et non significatifs des tests *t* de *Student* (*échantillons appariés*) concernant la tâche de reformulation d'actions (population étrangère non sinophone)

<b>Non sinophones de F.L.S.</b>			
Critères	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Verbes conventionnels vs. approximations sémantiques	<i>Non</i>	<i>Non</i>	<b>Oui</b>
Approximations intra-domaines vs. inter-domaines	<i>Non</i>	<i>Non</i>	<i>Non</i>

Les étrangers non sinophones **de niveau A** produisent plus d'approximations sémantiques que de verbes conventionnels, sans que cette différence soit significative ( $p \leq .191$ ) et fournissent plus d'approximations intra-domaines que d'approximations inter-domaines, sans que cette différence soit significative ( $p \leq .835$ ).

Les étrangers non sinophones **de niveau B** fournissent plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques, sans que cette différence soit significative ( $p \leq .207$ ) et produisent plus d'approximations sémantiques intra-domaines que d'approximations inter-domaines, sans que cette différence soit significative ( $p \leq .397$ ).

Les étrangers non sinophones **de niveau C** produisent plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques ( $t(13) = 3.875$  ;  $p \leq .002$ ) et fournissent plus d'approximations intra-domaines que d'approximations inter-domaines et cette différence est marginalement pas significative ( $p \leq .073$ ).

### *Profil de réponses des participants français*

**Tableau 78.** Résultats significatifs et non significatifs des tests *t* de *Student* (*échantillons appariés*) concernant la tâche de reformulation d'actions (population française)

Critères	<b>Français</b>
Verbes conventionnels vs. approximations sémantiques	<b>Oui</b>
Approximations intra-domaines vs. inter-domaines	<b>Oui</b>

Les tests *t* montrent que les **adultes français** fournissent plus de verbes conventionnels que d'approximations sémantiques ( $t(12) = 5.863$  ;  $p \leq .000$ ) produisent plus d'approximations intra-domaines que d'approximations inter-domaines ( $t(12) = 2.497$  ;  $p \leq .028$ ).

## **2. Tests des hypothèses sur la relation entre le niveau de F.L.S. et la performance concernant les critères de base**

Nous présentons nos hypothèses principales : plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de verbes conventionnels (de verbes supports, et éventuellement de verbes spécifiques), et moins d'approximations sémantiques. Ayant observé que les étrangers non sinophones du même niveau (A, B, C) sont plus performants que les



participants chinois concernant la production des verbes, nous avons séparé ces deux groupes afin de tester nos hypothèses concernant l'effet du niveau en F.L.S. sur la performance dans le protocole « *Approx.* »

## 2.1. Tests des hypothèses formulées pour le critère 1 (réponses valides)

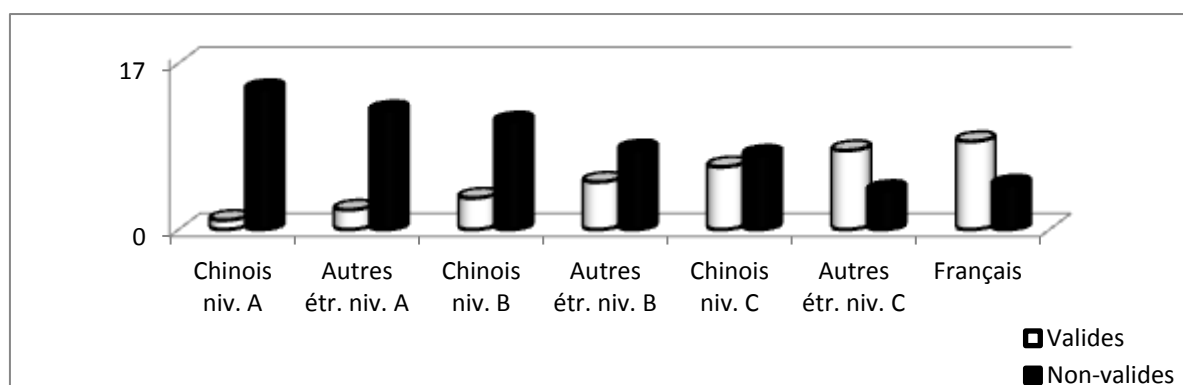
### 1) Hypothèses sur la production de réponses valides

1.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de réponses valides dans la tâche de reformulation d'actions.

1.2.) Les adultes français fournissent davantage de réponses valides en F.L.M., la production de réponses valides dans la tâche de reformulation d'actions, chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes de F.L.M.

### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

Dans cette section, nous présentons, les moyennes des réponses valides en comparaison avec celles des réponses non valides, en nous centrant uniquement ici sur les résultats statistiques concernant les réponses valides.



**Figure 27.** Moyennes des réponses valides et non valides des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

**Tableau 79.** Moyennes des réponses valides et non valides des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

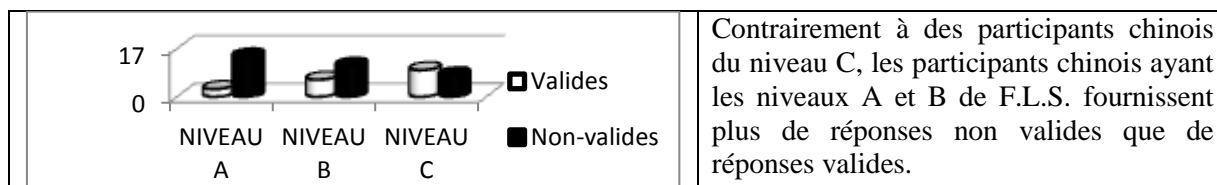
		A	B	C	Français
Chinois	Réponses valides	0,95	3,21	6,4	
	Réponses non valides	14,3	11	7,6	4,54
Non sinophones	Réponses valides	2	4,85	8,07	
	Réponses non valides	12,13	8,15	4	

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production de réponses valides ( $F(6,118)=29.208$  ;  $p<=.000$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production de verbes valides, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production de réponses valides.

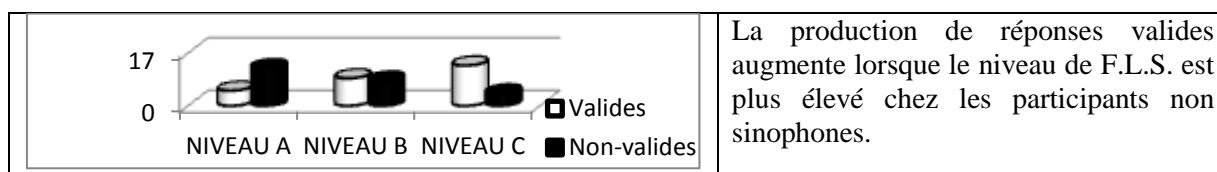


**Figure 28.** Moyennes des réponses valides et non valides des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé est partiellement confirmée au sein de la population chinoise dans la tâche de reformulation uniquement entre les niveaux A vs. B et A vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C.<sup>200</sup>

## III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences concernant la production de réponses valides.



**Figure 29.** Moyennes des réponses valides et non valides des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée au sein de la population non sinophone entre tous les niveaux (A vs. B, A vs. C et B vs. C).<sup>201</sup>

### <sup>200</sup> Résultats pour la population chinoise (réponses valides)

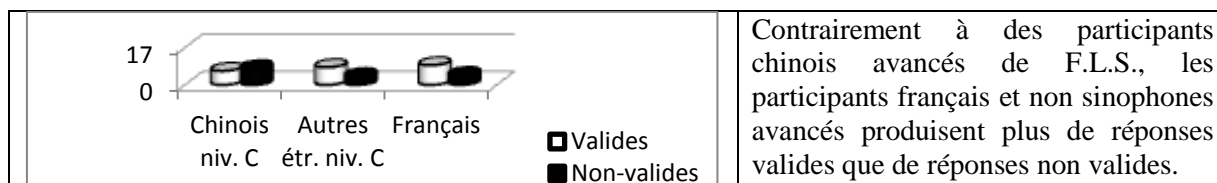
Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de réponses valides ( $F(2,53)=12.752$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B ( $p<=.008$ ) et A vs. C ( $p<=.000$ ). En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ( $p<=.137$ ).

### <sup>201</sup> Résultats pour la population étrangère non sinophone (réponses valides)

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de réponses valides ( $F(2,53)=27.988$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des verbes valides des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre les participants du niveau C de F.L.S. et français.



**Figure 30.** Moyennes des réponses valides et non valides des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production de réponses valides dans la tâche de reformulation entre les participants français et les étrangers (chinois et non sinophones) du niveau avancé de F.L.S. est donc confirmée.<sup>202</sup>

### 2.2. Tests des hypothèses formulées pour le critère 2 (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques)

#### 2) Hypothèses sur la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques

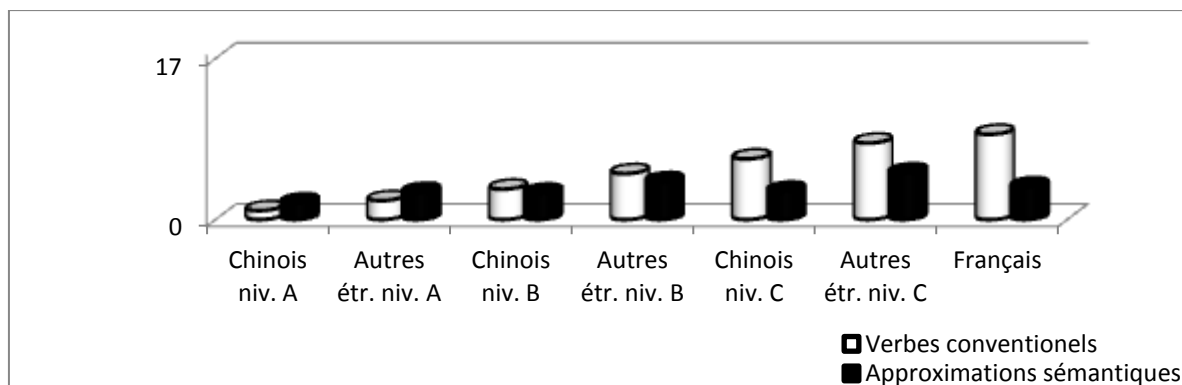
2.1) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de verbes conventionnels et moins d'approximations sémantiques dans la tâche de reformulation d'actions.

2.2.) Les adultes français fournissent davantage de verbes conventionnels en F.L.M. La production de verbes conventionnels dans la tâche de reformulation d'actions, chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes de F.L.M.

#### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

a des différences significatives entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B, B vs. C et A vs. C ( $p^2s=.000$ )).  
<sup>202</sup> **Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et française (réponses valides)**

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production de réponses valides ( $F(6,118)=29.208$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* ne montrent pas de différence significative concernant la production de réponses valides entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.764$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones du niveau C ( $p<=.1000$ ).



**Figure 31.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

**Tableau 80.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

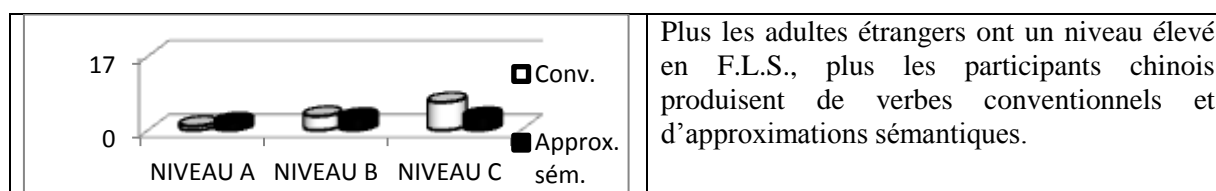
		A	B	C	Français
Chinois	Verbes conventionnels	0,95	3,21	6,4	
	Approximations sémantiques	1,76	2,79	3	3,46
Non sinophones	Verbes conventionnels	2	4,85	8,07	
	Approximations sémantiques	2,88	4	4,93	

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production de verbes conventionnels ( $F(6,118)=36.569$  ;  $p<=.000$ ), et la production d'approximations sémantiques ( $F(6,118)=5.853$  ;  $p<=.000$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences concernant la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques.



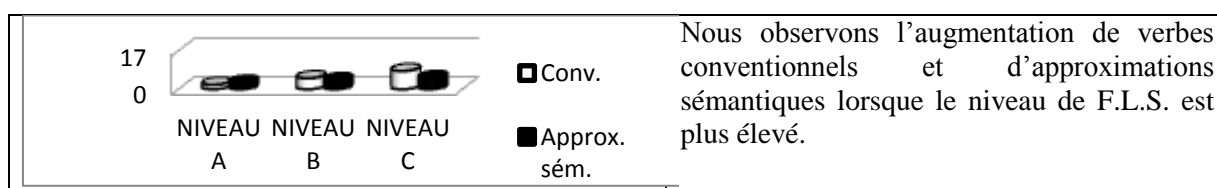
Plus les adultes étrangers ont un niveau élevé en F.L.S., plus les participants chinois produisent de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques.

**Figure 32.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations sémantiques des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée au sein de la population chinoise entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C). En revanche, il n'y a aucune différence significative entre ces niveaux concernant la production d'approximations sémantiques pour cette population.<sup>203</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences concernant la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques.



**Figure 33.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a des différences significatives concernant la production de verbes conventionnels entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C). Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé est partiellement confirmée. Il y a une différence significative concernant la production d'approximations sémantiques à savoir entre les niveaux A vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux A vs. B, B vs. C.<sup>204</sup>

### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des verbes conventionnels et des approximations sémantiques des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones)

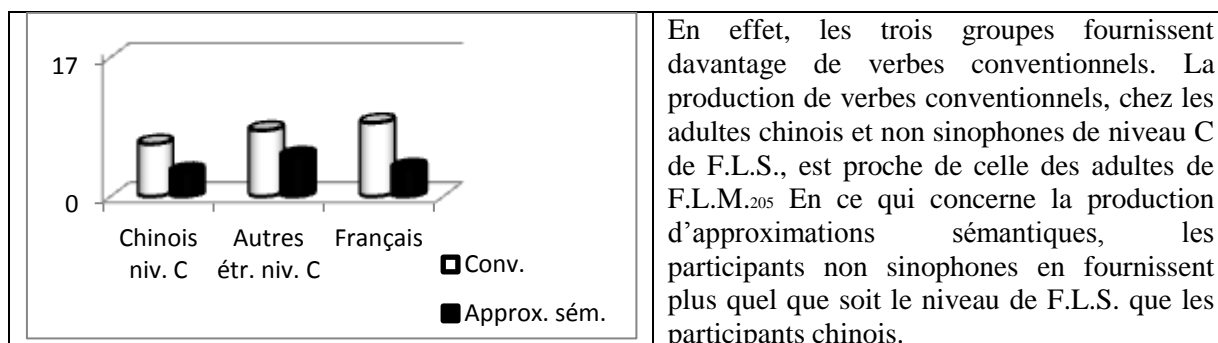
#### <sup>203</sup> Résultats pour la population chinoise (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques)

Le premier test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes conventionnels ( $F(2,53)=23.414$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B ( $p<=.001$ ), A vs. C ( $p<=.000$ ) et B vs. C ( $p<=.007$ ). En revanche, le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations sémantiques n'est pas significative ( $F(2,53)=2.052$  ;  $p<=.139$ ).

#### <sup>204</sup> Résultats pour la population étrangère non sinophone (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques)

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes conventionnels ( $F(2,53)=25.836$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B ;  $p<=.001$  ; A vs. C et B vs. C ;  $p's=.000$ ). De plus, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations sémantiques ( $F(2,53)=4.252$  ;  $p<=.019$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a une différence significative entre les niveaux A vs. C ( $p<=.020$ ). En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ( $p<=.358$ ) ni entre A vs. B ( $p<=.198$ ).

avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre ces participants.



En effet, les trois groupes fournissent davantage de verbes conventionnels. La production de verbes conventionnels, chez les adultes chinois et non sinophones de niveau C de F.L.S., est proche de celle des adultes de F.L.M.<sup>205</sup> En ce qui concerne la production d'approximations sémantiques, les participants non sinophones en fournissent plus quel que soit le niveau de F.L.S. que les participants chinois.

**Figure 34.** Moyennes des verbes conventionnels et des approximations des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production de verbes conventionnels dans la tâche de reformulation entre les participants français et ceux qui sont avancés en F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.<sup>206</sup>

### 2.3. Tests des hypothèses formulées pour le critère 3 (approximations intra-domaines vs. inter-domaines)

#### 3. Hypothèses sur la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines

3.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines.

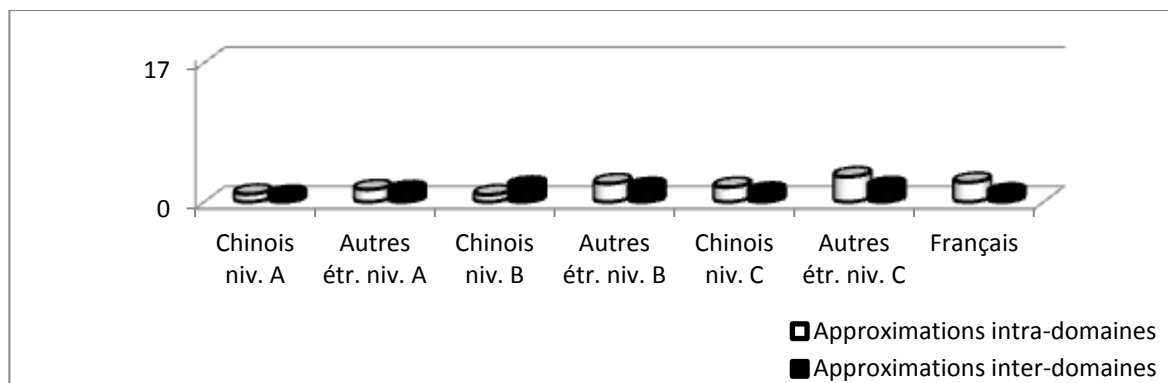
3.2.) Les adultes avancés de niveau C de F.L.S. et les adultes français de F.L.M. produisent peu d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines dans la tâche de reformulation d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

#### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

<sup>205</sup> Les participants chinois produisent le moins de verbes conventionnels de ces trois groupes, mais il faut souligner qu'uniquement cinq participants chinois avancés ont participé à l'étude.

<sup>206</sup> **Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et française (verbes conventionnels vs. approximations sémantiques)**

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production de verbes conventionnels ( $F(6,118)=36.569$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.517$ ) et entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.974$ ) ne sont pas significatives. Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production d'approximations sémantiques ( $F(6,118)=5.853$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=1.000$ ) et entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.719$ ) ne sont pas significatives.



**Figure 35.** Moyennes des approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

**Tableau 81.** Moyennes des approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

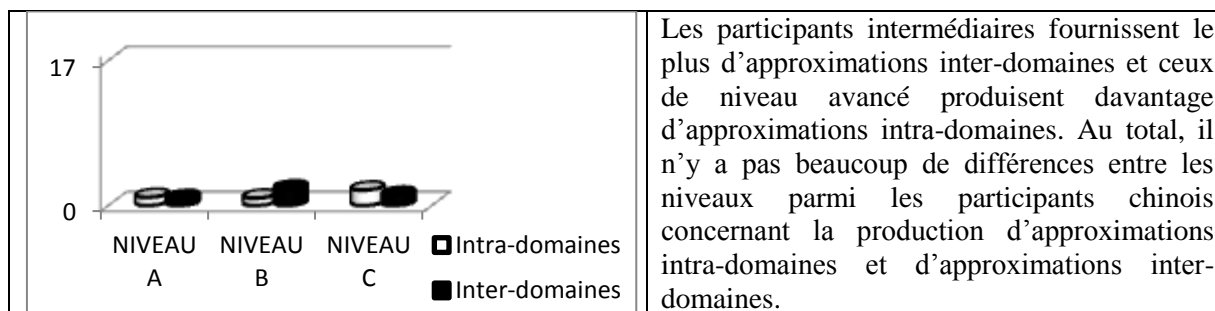
		A	B	C	Français
<b>Chinois</b>	<i>Approximations intra-domaines</i>	0,95	0,86	1,8	2,38
	<i>Approximations inter-domaines</i>	0,81	1,93	1,2	1,08
<b>Non sinophones</b>	<i>Approximations intra-domaines</i>	1,5	2,23	3,07	
	<i>Approximations inter-domaines</i>	1,38	1,77	1,86	

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production d'approximations intra-domaines ( $F(6,118)= 7.057$  ;  $p \leq .000$ ) En revanche, le test *Anova omnibus* montre que la différence concernant la production d'approximations inter-domaines ( $F(6,118)=1.583$  ;  $p \leq .158$ ) n'est pas significative.

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production d'approximations intra-domaines et la production d'approximations inter-domaines, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences concernant la production d'approximations sémantiques de deux types.

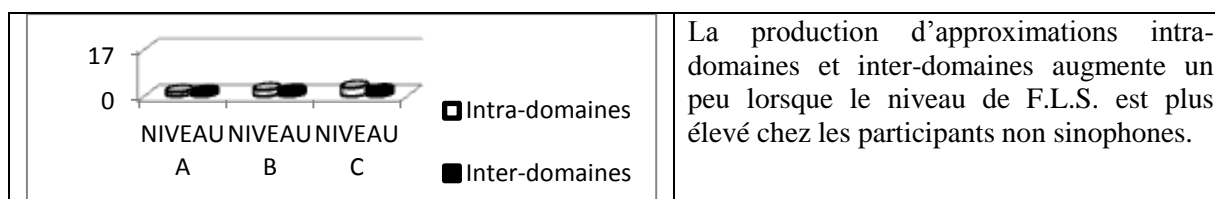


**Figure 36.** Moyennes des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.<sup>207</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines.



**Figure 37.** Moyennes des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines diminuerait dans la tâche de reformulation d'actions plus le niveau de F.L.S. est élevé est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a une différence significative concernant la production d'approximations intra-domaines entre les niveaux A vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux A vs. B ni entre B vs. C. Par ailleurs, il n'y a aucune différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations inter-domaines.<sup>208</sup>

<sup>207</sup> **Résultats pour la population chinoise (approximations intra-domaines vs. inter-domaines)**

Les tests *Anova* montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations intra-domaines ( $F(2,53)=1.688$  ;  $p<=.195$ ) ni concernant la production d'approximations inter-domaines ( $F(2,53)=2.777$  ;  $p<=.071$ ).

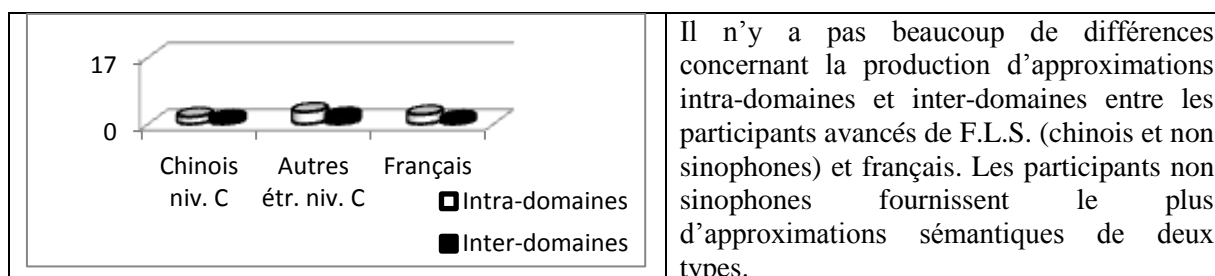
<sup>208</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (approximations intra-domaines vs. inter-domaines)**

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations intra-domaines ( $F(2,53)=4.157$  ;  $p<=.021$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a une différence significative entre les niveaux A vs. C ( $p<=.021$ ), et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B ( $p<=.311$ ) ni entre B vs. C ( $p<=.244$ ). En revanche, le test *Anova* montre que la différence concernant la production d'approximations inter-domaines n'est pas significative ( $F(2,53)=.372$  ;  $p<=.691$ ).



#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des approximations intra-domaines et des approximations inter-domaines des deux groupes d'étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre les participants étrangers du niveau C de F.L.S. et les participants français.



**Figure 38.** Moyennes des approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

Ces trois groupes fournissent peu d'approximations sémantiques de deux types.<sup>209</sup>

Notre hypothèse selon laquelle la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable à celle des français dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée.

#### 2.4. Tests des hypothèses formulées pour le critère 4 (verbes génériques vs. verbes spécifiques vs. verbes supports)

#### 4. Hypothèses sur la production de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports

4.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils fournissent de verbes supports et éventuellement de verbes spécifiques dans la tâche de reformulation d'actions. Plus les adultes ont le niveau bas de F.L.S., plus ils produisent de verbes génériques.

4.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes français de F.L.M. produisent davantage de verbes supports et éventuellement de verbes spécifiques dans la tâche de reformulation d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

<sup>209</sup> **Résultats pour les populations étrangères de niveau C de F.L.S. et française (approximations intra-domaines vs. inter-domaines)**

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production d'approximations intra-domaines ( $F(6,118)=7.057$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.994$ ) et entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.929$ ) ne sont pas significatives. Par ailleurs, le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre que la différence entre les sept groupes concernant la production d'approximations inter-domaines n'est pas significative ( $F(6,118)=1.583$  ;  $p<=.158$ ).

I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.S.

Dans cette section, nous présentons exclusivement les analyses statistiques de réponses valides (génériques, spécifiques et supports).

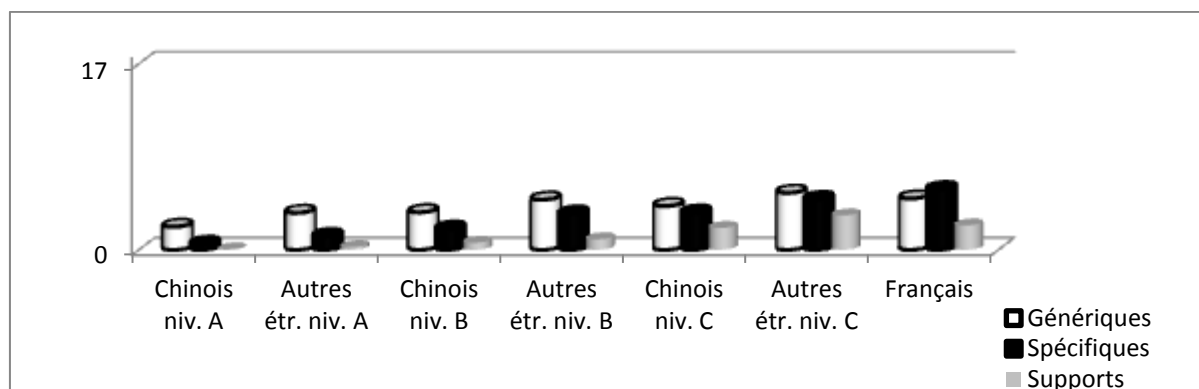


Figure 39. Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports de l'ensemble des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

Tableau 82. Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports de l'ensemble des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

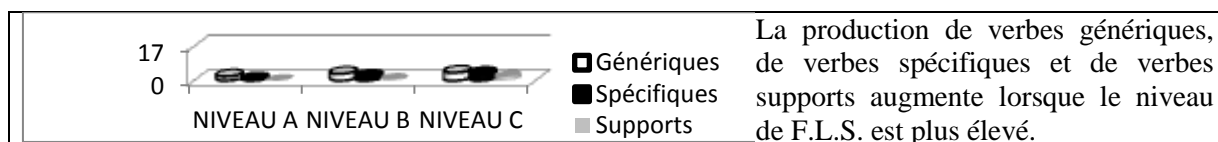
	Verbes	A	B	C		Français
<b>Chinois</b>	<i>génériques</i>	2,11	3,43	4		4,69
	<b>spécifiques</b>	0,54	1,93	3,4		5,54
	<u>supports</u>	0,05	0,64	2		2,23
<b>Non sinophones</b>	<i>génériques</i>	3,38	4,58	5,21		
	<b>spécifiques</b>	1,25	3,31	4,64		
	<u>supports</u>	0,25	0,96	3,14		

Les tests *Anova omnibus* montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production de verbes génériques ( $F(6,118)=4.686$  ;  $p\leq.000$ ), de verbes spécifiques ( $F(6,118)=19.584$  ;  $p\leq.000$ ) et de verbes supports ( $F(6,118)=23.524$  ;  $p\leq.000$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français.

II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des verbes de trois types.

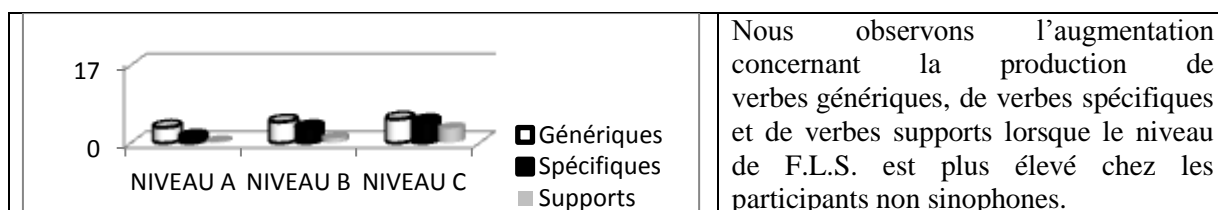


**Figure 40.** Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes génériques diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée.<sup>210</sup> En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes spécifiques et de verbes supports augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé est confirmée au sein de la population chinoise. Il y a des différences significatives entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B ; B vs. C et A vs. C).

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des verbes de trois types.



**Figure 41.** Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes génériques diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone.<sup>211</sup> Par

<sup>210</sup> **Résultats pour la population chinoise (verbes génériques vs. verbes spécifiques vs. verbes supports)**

Le test *Anova omnibus* rapporté montre que la différence entre les sept groupes concernant la production de verbes génériques n'est pas significative ( $F(2,53)=2.601$  ;  $p<=.084$ ). Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes spécifiques ( $F(2,53)=21.238$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre tous les niveaux (A vs. B ( $p<=.001$ ), A vs. C ( $p<=.000$ ), B vs. C ( $p<=.035$ )). De plus, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes supports ( $F(2,53)=22.624$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B ( $p<=.017$ ), A vs. C ( $p<=.000$ ) et B vs. C ( $p<=.001$ )).

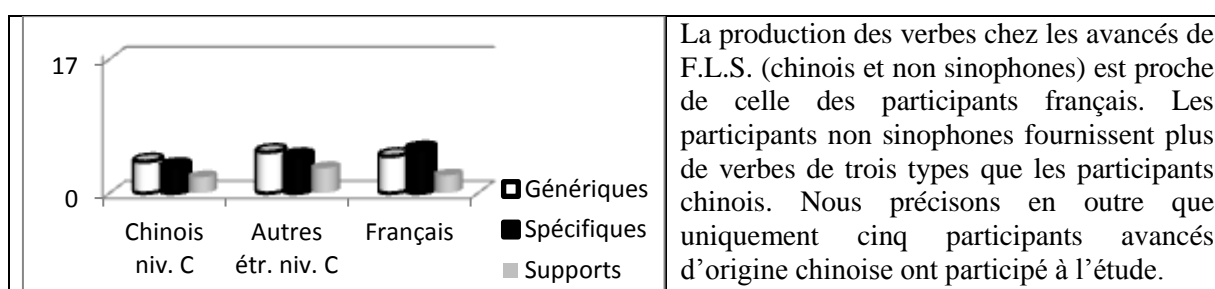
<sup>211</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (verbes génériques vs. verbes spécifiques vs. verbes supports)**

Le test *Anova* montre que la différence concernant la production de verbes génériques n'est pas significative ( $F(2,53)=2.560$  ;  $p<=.087$ ). Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes spécifiques ( $F(2,53)=12.574$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B ( $p<=.005$ ) et A vs. C ( $p<=.000$ ), et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ( $p<=.111$ ). De plus, le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production de verbes supports ( $F(2,53)=25.925$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. C et B vs. C ( $p's=.000$ ). En revanche, nous

ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes spécifiques et de verbes supports augmenterait dans la tâche de reformulation d'actions est partiellement confirmée. Il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. C, B vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B.

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre les participants avancés de F.L.S. et français. Cependant nous nous concentrons surtout sur la production de verbes supports et de verbes spécifiques.



**Figure 42.** Moyennes des verbes génériques, des verbes spécifiques et des verbes supports des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) de niveau avancé en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

En effet, les trois groupes fournissent un nombre comparable de verbes de deux types. Nous n'avons pas fait l'hypothèse sur les verbes génériques car nous avons attendu davantage de verbes supports et de spécifiques chez ces participants.

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production de verbes spécifiques et de verbes supports dans la tâche de reformulation entre les participants français et les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.<sup>212</sup>

Est-ce que les adultes français produisent des modalisations de verbes ; des commentaires sur la tâche ; des gestes et un déictique *ça* après des verbes dans la tâche de reformulation ?

n'observons pas cet effet entre les niveaux A vs. B ( $p \leq .159$ ).

<sup>212</sup> **Résultats pour les populations étrangères du niveau C de F.L.S. et française (verbes supports et verbes spécifiques)**

Les tests *Anova omnibus* rapportés plus haut montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production de verbes supports ( $F(6,118)=23.524$  ;  $p \leq .000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p = 1.000$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones ( $p = .434$ ). Les tests *Anova omnibus* rapportés plus haut montrent qu'il y a des différences significatives concernant la production de verbes spécifiques ( $F(6,118)=19.584$  ;  $p \leq .000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les participants français vs. chinois du niveau C ( $p = .528$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p = .945$ ).

### 3. Tests des hypothèses sur la relation entre le niveau de F.L.S. et performance concernant les critères supplémentaires

Les premières observations sont les suivantes :

- les participants chinois produisent plus de modalisations que les étrangers non sinophones.
- les participants non sinophones fournissent plus de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* que les participants chinois dans la tâche de reformulation d'action,
- les participants chinois produisent plus de commentaires dans la tâche de reformulation que les participants non sinophones.

#### 3.1. Tests des hypothèses formulées pour le critère 5 (modalisations de verbes produits)

##### 5. Hypothèses sur la production de modalisations de verbes

5.1) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de modalisations de verbes dans la tâche de reformulation d'actions.

5.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. produisent peu de modalisations de verbes dans la tâche de reformulation d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

*I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.*

**Tableau 83.** Moyennes des modalisations et des autres critères de l'ensemble des participants de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Modalisations sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Absence de modalisation sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Autre (exemple : absence de verbe, énoncé difficile à identifier)
<b>Chinois A</b>	1.68	3.62	11.70
<b>Non sinophones A</b>	.94	7.69	8.38
<b>Chinois B</b>	2.50	5.07	9.43
<b>Non sinophones B</b>	.92	11.27	4.81
<b>Chinois C</b>	2.80	7.80	6.40
<b>Non sinophones C</b>	2.21	11.93	2.86
<b>Français</b>	1.38	12.46	3.15

Nous observons qu'il y a une diminution de modalisations lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé chez les participants chinois. Ces derniers fournissent plus de modalisations de verbes que les étrangers non sinophones quel que soit le niveau de F.L.S. La production des modalisations chez les participants non sinophones du niveau C, est comparable à celle des français.

Les tests *Anova omnibus* montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production des modalisations ( $F(6,118)=2.530$  ;  $p<=.024$ ), et

concernant le critère « absence de modalisations » ( $F(6,118)=18.408$  ;  $p \leq .000$ ).

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production des modalisations, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français.

### II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences concernant la production des modalisations.

**Tableau 84.** Moyennes des modalisations et des autres critères des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Chinois	Modalisations sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Absence de modalisation sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Autre (exemple : absence de verbe, énoncé difficile à identifier)
A	1.68	3.62	11.70
B	2.50	5.07	9.43
C	2.80	7.80	6.40

Les participants chinois fournissent peu de modalisations de verbes par rapport à la non-modalisation dans la tâche de reformulation d'actions. Plus les adultes chinois ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent de modalisations portant sur des verbes.

Notre hypothèse selon laquelle la production de modalisations diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est donc pas confirmée au sein de la population chinoise.<sup>213</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des modalisations.

<sup>213</sup> **Résultats pour la population chinoise (modalisations de verbes produits)**

Le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. pour la présence de modalisations n'est pas significative ( $F(2,53)=1.536$  ;  $p \leq .225$ ). De plus, le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant le critère « absence de modalisations » ( $F(2,53)=2.973$  ;  $p \leq .060$ ) pour la population chinoise n'est pas significative.

**Tableau 85.** Moyennes des modalisations et des autres critères des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d’actions

<b>Non sinophones de F.L.S.</b>	Modalisations sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Absence de modalisation sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Autre (exemple : absence de verbe, énoncé difficile à identifier)
<b>A</b>	.94	7.69	8.38
<b>B</b>	.92	11.27	4.81
<b>C</b>	2.21	11.93	2.86

Dans la tâche de reformulation d’actions, les étrangers non sinophones fournissent peu de modalisations de verbes par rapport à la non-modalisation. La production des modalisations est relativement stable aux niveaux A et B de F.L.S., mais semble augmenter au niveau C.

Notre hypothèse selon laquelle la production de modalisations diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d’actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a une différence significative concernant la production des modalisations entre les niveaux B vs. C. En revanche, nous n’observons pas cet effet entre les niveaux A vs. C ni entre A vs. B.<sup>214</sup>

#### *IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français*

Ici nous comparons la production des modalisations des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d’un groupe de participants français afin de vérifier s’il y a des différences entre ces participants.

**Tableau 86.** Moyennes des modalisations et des autres critères des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français concernant la tâche de reformulation d’actions

<b>Groupes</b>	Modalisations sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Absence de modalisation sur des réponses valides et non valides (reconnues en français)	Autre (exemple : absence de verbe, énoncé difficile à identifier)
<b>Chinois C</b>	2.80	7.80	6.40
<b>Non sinophones C</b>	2.21	11.93	2.86
<b>Français</b>	1.38	12.46	3.15

En effet, les trois groupes fournissent peu de modalisations. Les participants français produisent moins de modalisations en français que les étrangers (chinois et non sinophones).

<sup>214</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (modalisations de verbes produits)**

Le test *Anova* montre qu’il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des modalisations ( $F(2,53)=3.736$  ;  $p<=.030$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu’il y a une différence significative entre les niveaux B vs. C ( $p<=.046$ ), et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B ( $p<=1.000$ ) ni entre A vs. C ( $p<=.082$ ). Par ailleurs, le test *Anova* montre qu’il y a également une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant le critère « absence de modalisations » ( $F(2,53)=6.247$  ;  $p<=.004$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu’il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B ( $p<=.014$ ) et A vs. C ( $p<=.011$ ). En revanche, nous n’observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C ( $p<=.865$ ).

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n’y aurait pas de différence concernant la production des modalisations dans la tâche de reformulation entre les participants français et les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.<sup>215</sup>

### 3.2. Tests des hypothèses formulées pour le critère 6 (commentaires sur la tâche et commentaires sur l’action)

#### 6. Hypothèses sur la production de commentaires sur la tâche et sur l’action

6.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l’action dans la tâche de reformulation d’actions.

6.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. produisent peu de commentaires sur la tâche et de commentaires sur l’action dans la tâche de reformulation d’actions et il n’y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

Nous avons analysé les commentaires associés aux réponses valides et non valides.

#### I Tests des hypothèses pour l’ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

**Tableau 87.** Moyennes des commentaires et des autres critères de l’ensemble des participants de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d’actions

Groupes	Critères								Absence de commentaires et de questions
	216	217	218	219	220	221	222	223	
<b>Chinois A</b>	.19	<b>5.97</b>	.22	.03	.00	.00	.00	.00	10.59
<b>Non sinophones A</b>	.06	<b>4.56</b>	.13	.00	.06	.00	.00	.00	12.19
<b>Chinois B</b>	.07	<b>5.71</b>	.14	.00	.00	.00	.00	.00	11.07
<b>Non sinophones B</b>	.85	<b>2.73</b>	.12	.00	.04	.00	.00	.00	13.27
<b>Chinois C</b>	.20	<b>5.60</b>	.20	.00	.00	.00	.00	.00	11.00
<b>Non sinophones C</b>	.00	<b>3.14</b>	.21	.14	.29	.00	.00	.00	13.21
<b>Français</b>	.15	<b>3.85</b>	.08	.00	.08	.00	.00	.00	12.85

<sup>215</sup> *Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et française (modalisations de verbes produits)*

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu’il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production des modalisations ( $F(6,118)=2.530$  ;  $p<=.024$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* ne montrent pas de différence significative entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.899$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=1.000$ ). Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre également une différence significative entre les sept groupes concernant le critère « absence de modalisations » ( $F(6,118)=18.408$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* ne montrent pas de différence significative entre les participants français vs. chinois du niveau C ( $p<=.489$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones ( $p<=1.000$ ) du même niveau.

<sup>216</sup> Commentaires sur l’action

<sup>217</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>218</sup> Questions sur la tâche

<sup>219</sup> Questions sur l’action

<sup>220</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>221</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l’action

<sup>222</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l’action

<sup>223</sup> Questions sur l’action, commentaires sur la tâche et sur l’action



Ayant observé peu de commentaires sur l'action et de questions sur l'action (voir le tableau ci-dessus), nous rapportons uniquement les résultats concernant les commentaires sur la tâche. La production des commentaires sur la tâche est relativement stable quel que soit le niveau de F.L.S. chez les participants chinois. Pourtant il y a davantage de variations concernant la production des commentaires sur la tâche chez les étrangers non sinophones. Les participants non sinophones du niveau A en fournissent le plus et ceux du niveau B - le moins.

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production des commentaires sur la tâche ( $F(6,118)=4.529$  ;  $p<=.000$ ).<sup>224</sup>

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production des commentaires sur la tâche et de commentaires sur l'action, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des commentaires et éventuellement des questions.

**Tableau 88.** Moyennes des commentaires et des autres critères des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Chinois	Critères								Absence de commentaires et de questions
	225	226	227	228	229	230	231	232	
A	.19	<b>5.97</b>	.22	.03	.00	.00	.00	.00	10.59
B	.07	<b>5.71</b>	.14	.00	.00	.00	.00	.00	11.07
C	.20	<b>5.60</b>	.20	.00	.00	.00	.00	.00	11.00

Les participants chinois produisent surtout des commentaires sur la tâche (les autres critères sont peu représentés dans le tableau ci-dessus) et cette production semble être relativement stable quel que soit le niveau de F.L.S.

Notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est donc pas confirmée au sein de la population chinoise.<sup>233</sup>

<sup>224</sup> Les tests *Anova omnibus* montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production des commentaires sur l'action ( $F(6,118)=2.672$  ;  $p<=.018$ ), et la production des commentaires sur la tâche et de questions sur la tâche ( $F(6,118)=3.216$  ;  $p<=.006$ ), mais vu les moyennes de ces réponses produites par nos participants, nous avons décidé de ne pas rapporter les détails.

<sup>225</sup> Commentaires sur l'action

<sup>226</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>227</sup> Questions sur la tâche

<sup>228</sup> Questions sur l'action

<sup>229</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>230</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>231</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>232</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>233</sup> **Résultats pour la population chinoise (commentaires sur la tâche et sur l'action)**

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des commentaires et éventuellement des questions.

**Tableau 89.** Moyennes des commentaires et des autres critères des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Non sinophones de F.L.S.	Critères								Absence de commentaires et de questions
	234	235	236	237	238	239	240	241	
<b>A</b>	.06	<b>4.56</b>	.13	.00	.06	.00	.00	.00	12.19
<b>B</b>	.85	<b>2.73</b>	.12	.00	.04	.00	.00	.00	13.27
<b>C</b>	.00	<b>3.14</b>	.21	.14	.29	.00	.00	.00	13.21

Les résultats montrent la diminution de commentaires sur la tâche selon les niveaux plus avancés chez les étrangers non sinophones (les autres critères sont peu représentés dans le tableau ci-dessus).

Notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur la tâche et sur l'action diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est donc pas confirmée au sein de la population non sinophone.<sup>242</sup>

### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des commentaires et des questions des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre ces participants.

---

Les tests *Anova* montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des commentaires sur la tâche ( $F(2,53)=.065$  ;  $p<=.937$ ).

<sup>234</sup> Commentaires sur l'action

<sup>235</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>236</sup> Questions sur la tâche

<sup>237</sup> Questions sur l'action

<sup>238</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>239</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>240</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>241</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>242</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (commentaires sur la tâche et sur l'action)**

Le test *Anova* montre que la différence concernant la production des commentaires sur la tâche n'est pas significative ( $F(2,53)=2.477$  ;  $p<=.094$ ).

**Tableau 90.** Moyennes des commentaires et des autres critères des participants avancés de F.L.S. et français concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Critères								Absence de commentaires et de questions
	243	244	245	246	247	248	249	250	
<b>Chinois C</b>	.20	5.60	.20	.00	.00	.00	.00	.00	11.00
<b>Non sinophones C</b>	.00	3.14	.21	.14	.29	.00	.00	.00	13.21
<b>Français</b>	.15	3.85	.08	.00	.08	.00	.00	.00	12.85

Un grand nombre de critères est peu représenté (voir le tableau ci-dessus). Les résultats montrent que les participants chinois fournissent le plus de commentaires sur la tâche que les étrangers non sinophones avancés. La production des commentaires sur la tâche chez les participants non sinophones, est comparable à celle des participants français.

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production des commentaires sur la tâche et concernant la production des commentaires sur l'action dans la tâche de reformulation entre les participants français et les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée<sup>251</sup>.

### 3.3. Tests des hypothèses formulées pour le critère 7 (gestes et déictique *ça* après des verbes produits)

#### 7. Hypothèses sur la production de gestes et du déictique *ça* après des verbes

7.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils font de gestes et de déictiques après des verbes dans la tâche de reformulation d'actions.

7.2.) Les adultes de niveau C de F.L.S. et les adultes de F.L.M. font peu de gestes et de déictiques après des verbes dans la tâche de reformulation d'actions et il n'y a pas de différence entre les participants français vs. chinois ni entre les participants français vs. étrangers non sinophones.

#### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

<sup>243</sup> Commentaires sur l'action

<sup>244</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>245</sup> Questions sur la tâche

<sup>246</sup> Questions sur l'action

<sup>247</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>248</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>249</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>250</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>251</sup> **Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et française (commentaires sur la tâche et sur l'action)**

Le test Anova omnibus rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production des commentaires sur la tâche ( $F(6,118)=4.529$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de Scheffé focalisés ne montrent aucune différence significative entre les participants français vs. chinois du niveau C de F.L.S. ( $p<=.966$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones du niveau C de F.L.S. ( $p<=.999$ ).

**Tableau 91.** Moyennes des verbes accompagnés de gestes et des déictiques de l'ensemble des participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Verbes accompagnés de gestes	Verbes accompagnés du déictique <i>ça</i> <sup>252</sup>	Verbes accompagnés de gestes et du déictique <i>ça</i>	Absence de gestes et de déictiques <i>ça</i>
<b>Chinois A</b>	.03	.00	.05	16.92
<b>Non sinophones A</b>	.00	.00	.00	17.00
<b>Chinois B</b>	.36	.00	.07	16.57
<b>Non sinophones B</b>	.15	.00	.00	16.85
<b>Chinois C</b>	.00	.00	.00	17.00
<b>Non sinophones C</b>	.07	.00	.00	16.93
<b>Français</b>	.00	.00	.00	17.00

Les étrangers non sinophones du niveau A, les participants chinois du niveau C et français ne fournissent ni de gestes ni de déictiques. Le tableau ci-dessus montre que les participants produisent peu de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça*.

Le test *Anova omnibus* montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production des verbes accompagnés de gestes ( $F(6,118)=2.869$  ;  $p<=.012$ ). En revanche, le test *Anova omnibus* montre que la différence concernant le critère « verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* » ( $F(6,118)=.750$  ;  $p<=.611$ ) n'est pas significative.

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça*, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et entre les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et les participants français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production des verbes avec des gestes et un déictique *ça*.

**Tableau 92.** Moyennes des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* des participants chinois de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Chinois	Verbes accompagnés de gestes	Verbes accompagnés du déictique <i>ça</i> <sup>253</sup>	Verbes accompagnés de gestes et du déictique <i>ça</i>	Absence de gestes et de déictiques
<b>A</b>	.03	.00	.05	16.92
<b>B</b>	.36	.00	.07	16.57
<b>C</b>	.00	.00	.00	17.00

<sup>252</sup> Aucun participant de ce corpus ne produit de verbe accompagné du déictique *ça* dans la tâche de reformulation d'actions.

<sup>253</sup> Aucun participant du groupe chinois ne produit de verbe accompagné du déictique *ça* dans la tâche de reformulation d'actions.

Les participants chinois (du niveau A et du niveau B) fournissent peu de verbes avec des gestes et de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* ; les participants étrangers du niveau C n'en produisent pas du tout.

Notre hypothèse selon laquelle la production de gestes et de déictiques diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est partiellement confirmée au sein de la population chinoise. Il y a une différence significative entre les niveaux A vs. B concernant la production des verbes accompagnés de gestes, mais il n'y a pas de différence significative entre les niveaux A vs. C ni entre B vs. C. Par ailleurs, il n'y a aucune différence significative concernant la production des verbes avec des gestes et un déictique *ça*.<sup>254</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences concernant la production des verbes avec des gestes et un déictiques *ça*.

**Tableau 93.** Moyennes des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Non sinophones de F.L.S.	Verbes accompagnés de gestes	Verbes accompagnés du déictique <i>ça</i> <sup>255</sup>	Verbes accompagnés de gestes et du déictique <i>ça</i> <sup>256</sup>	Absence de gestes et de déictiques
A	.00	.00	.00	17.00
B	.15	.00	.00	16.85
C	.07	.00	.00	16.93

Les participants non sinophones du niveau B et du niveau C de F.L.S. fournissent uniquement des verbes accompagnés de gestes.

Notre hypothèse selon laquelle la production de gestes et de déictiques augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est donc pas confirmée au sein de la population non sinophone.<sup>257</sup>

### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle

<sup>254</sup> **Résultats pour la population chinoise (gestes et déictique *ça* après de verbes produits)**

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des verbes accompagnés de gestes ( $F(2,53)=5.011$  ;  $p<=.010$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a une différence significative entre les niveaux A vs. B ( $p<=.013$ ), et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ( $p<=.144$ ) ni entre A vs. C ( $p<=.986$ ). En revanche, le test *Anova* montre que la différence entre les niveaux de F.L.S. concernant la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* n'est pas significative ( $F(2,53)=.177$  ;  $p<=.836$ ).

<sup>255</sup> Aucun participant ne produit dans le groupe non sinophone de F.L.S. de verbe accompagné du déictique *ça* ni de verbes accompagnés à la fois de gestes et du déictique *ça* dans la tâche de reformulation d'actions.

<sup>256</sup> Aucun étranger non sinophone ne produit de verbe accompagné de verbe et du déictique *ça*.

<sup>257</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (gestes et déictique *ça* après des verbes)**

Le test *Anova* montre que la différence concernant le critère « verbes accompagnés de gestes » n'est pas significative ( $F(2,53)=1.477$  ;  $p<=.238$ ).

d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre ces participants.

**Tableau 94.** Moyennes des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* des participants avancés de F.L.S. en comparaison avec celles des participants français concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Verbes accompagnés de gestes	Verbes accompagnés du déictique <i>ça</i> <sup>258</sup>	Verbes accompagnés de gestes et du déictique <i>ça</i> <sup>259</sup>	Absence de gestes et de déictiques
Chinois C	.00	.00	.00	17.00
Non sinophones C	.07	.00	.00	16.93
Français	.00	.00	.00	17.00

Nous observons peu de verbes accompagnés de gestes au sein de ces trois groupes. Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence concernant la production des gestes et des déictiques entre les participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français est donc confirmée.<sup>260</sup>

### 3.4. Tests des hypothèses formulées pour le critère 8 (réponses non valides)

Nous considérons comme réponses valides les verbes conventionnels et les approximations sémantiques même si ces verbes sont un peu déformés (voir les annexes 6 et 7). Les verbes trop déformés sont considérés comme des réponses non valides (voir l'annexe 8). Plusieurs types de réponses non valides sont présentés dans l'annexe 9.

#### 8. Hypothèses sur les réponses non valides

8.1.) Plus les adultes ont un niveau élevé en F.L.S., moins ils produisent de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») dans la tâche de reformulation d'actions.

8.2.) Les adultes français de F.L.M. fournissent produisent peu de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») et la production chez les adultes de niveau C de F.L.S., est comparable à celle des adultes français de F.L.M. dans la tâche de reformulation d'actions.

#### I Tests des hypothèses pour l'ensemble de la population de F.L.S. en comparaison avec celle de F.L.M.

<sup>258</sup> Aucun participant de ces trois groupes (chinois, non sinophone, français) ne produit de verbe accompagné du déictique *ça* dans la tâche de reformulation d'actions.

<sup>259</sup> Aucun participant de F.L.M. et de F.L.S. ne produit de verbe accompagné de geste ni du déictique *ça* dans la tâche de reformulation d'actions.

<sup>260</sup> **Résultats pour les populations étrangères avancées de F.L.S. et française (gestes et déictique *ça* après des verbes)**

Le test *Anova omnibus* rapporté plus haut montre qu'il y a une différence significative entre les sept groupes concernant la production des verbes accompagnés de gestes ( $F(6,118)=2.869$  ;  $p<=.012$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* ne montrent pas de différence significative entre les participants français vs. chinois ( $p<=.1.000$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones ( $p<=.901$ ).

**Tableaux 95 et 96.** Moyennes des types de réponses non valides de l'ensemble des participants (F.L.S. et F.L.M.) concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									
	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270
<b>Chinois A</b>	<b>6.38</b>	.05	.73	.03	.00	<b>5.03</b>	.05	.54	.05	.00
<b>Non sinophones A</b>	<b>4.50</b>	.00	1.38	.13	.00	<b>3.69</b>	.00	.25	.25	.06
<b>Chinois B</b>	<b>4.43</b>	.07	.71	.00	.00	<b>4.86</b>	.00	.14	.00	.00
<b>Non sinophones B</b>	<b>2.19</b>	.04	1.31	.08	.00	<b>2.58</b>	.00	.08	.19	.04
<b>Chinois C</b>	<b>2.00</b>	.00	.80	.00	.00	<b>4.40</b>	.00	.20	.00	.00
<b>Non sinophones C</b>	<b>.64</b>	.00	.29	.07	.00	<b>2.00</b>	.00	.00	.00	.00
<b>Français</b>	<b>.00</b>	.00	.92	.00	.00	<b>3.15</b>	.08	.00	.08	.00

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									Réponses valides
	271	272	273	274	275	276	277	278	279	
<b>Chinois A</b>	.05	.00	.16	.16	.76	.30	.00	.00	.00	7.84
<b>Non sinophones A</b>	.69	.06	.06	.06	.63	.31	.00	.06	.00	9.38
<b>Chinois B</b>	.00	.00	.00	.14	.43	.14	.00	.00	.00	12.29
<b>Non sinophones B</b>	.19	.00	.00	.27	.73	.42	.04	.00	.00	13.50
<b>Chinois C</b>	.00	.00	.00	.00	.20	.00	.00	.00	.00	15.40
<b>Non sinophones C</b>	.00	.00	.00	.64	.07	.14	.07	.07	.00	16.43
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.23	.00	.00	.08	.00	17,00

Les types de réponses non valides les plus fréquents sont « manque de réponse, ou présence de geste de *non* » et « commentaire sur la tâche, ou sur l'action uniquement » (les participants chinois en produisent plus que les participants non sinophones en F.L.S.). Les autres types de réponses non valides sont absents dans la plupart des cas (voir les tableaux ci-dessus). Les participants français fournissent éventuellement des verbes au sens trop général. Le critère 7 (commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action) concerne les réponses valides et non valides. En revanche, nous évoquons les « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » si les participants n'ont pas fourni de verbes.

<sup>261</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de *non* »

<sup>262</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>263</sup> Réponse hors sujet

<sup>264</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>265</sup> Déictique « *ça* »

<sup>266</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>267</sup> Antonyme

<sup>268</sup> Verbe déformé

<sup>269</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>270</sup> Verbe ou déverbal

<sup>271</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>272</sup> Onomatopée

<sup>273</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>274</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>275</sup> Verbe au sens trop général

<sup>276</sup> Phrase erronée

<sup>277</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>278</sup> Réponse inaudible

<sup>279</sup> Préfixe

Les tests *Anova omnibus* montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant le critère « manque de réponse, ou présence de geste de *non* » ( $F(6,118)=11.737$  ;  $p\leq .000$ ) et concernant le critère « commentaires sur la tâche, ou sur l'action » ( $F(6,118)=3.904$  ;  $p\leq .008$ ).<sup>280</sup>

Ci-dessous, nous vérifions les hypothèses spécifiques (tests de *Scheffé*) concernant les types de réponses non valides, d'abord au sein des groupes chinois ayant les niveaux A, B, C de F.L.S., ensuite au sein des groupes non sinophones ayant les mêmes niveaux de F.L.S. et entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français.

## II Tests des hypothèses pour les participants chinois de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants chinois selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences concernant la production de réponses non valides.

**Tableaux 97 et 98.** Moyennes de différents types de réponses non valides des participants chinois de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Chinois	Critères concernant les réponses non valides									
	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290
<b>A</b>	<b>6.38</b>	.05	.73	.03	.00	<b>5.03</b>	.05	.54	.05	.00
<b>B</b>	<b>4.43</b>	.07	.71	.00	.00	<b>4.86</b>	.00	.14	.00	.00
<b>C</b>	<b>2.00</b>	.00	.80	.00	.00	<b>4.40</b>	.00	.20	.00	.00

<sup>280</sup> De plus, le test *Anova omnibus* montre qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant la production des réponses en langue maternelle ( $F(6,118)=2.406$  ;  $p\leq .031$ ), mais vu le nombre de réponses produit nous ne parlons pas de différences entre les niveaux.

<sup>281</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de *non* »

<sup>282</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>283</sup> Réponse hors sujet

<sup>284</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>285</sup> Déictique « *ça* »

<sup>286</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>287</sup> Antonyme

<sup>288</sup> Verbe déformé

<sup>289</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>290</sup> Verbe ou déverbal



Chinois	Critères concernant les réponses non valides									Réponses valides
	291	292	293	294	295	296	297	298	299	
A	.05	.00	.16	.16	.76	.30	.00	.00	.00	2.70
B	.00	.00	.00	.14	.43	.14	.00	.00	.00	6.00
C	.00	.00	.00	.00	.20	.00	.00	.00	.00	9.40

Nous observons la diminution de « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » et de « manque de réponses, ou la présence de gestes *non* » lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé chez les participants chinois. Les autres types de réponses sont rares (voir les tableaux ci-dessus). Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides (surtout des « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») diminuerait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est donc pas confirmée au sein de la population chinoise. De plus, il n'y a pas de différence concernant le critère « manque de réponse, ou présence de geste de *non* ».<sup>300</sup>

### III Tests des hypothèses pour les participants non sinophones de F.L.S.

Nous avons effectué des tests inter-sujets pour les participants non sinophones selon leur niveau en F.L.S. afin de vérifier s'il y avait des différences de niveau concernant la production de réponses non valides.

**Tableaux 99 et 100.** Moyennes de différents types de réponses non valides des participants non sinophones de différents niveaux de F.L.S. concernant la tâche de reformulation d'actions

Non sinophones	Critères des réponses non valides									
	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310
A	<b>4.50</b>	.00	1.38	.13	.00	<b>3.69</b>	.00	.25	.25	.06
B	<b>2.19</b>	.04	1.31	.08	.00	<b>2.58</b>	.00	.08	.19	.04
C	<b>.64</b>	.00	.29	.07	.00	<b>2.00</b>	.00	.00	.00	.00

<sup>291</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>292</sup> Onomatopée

<sup>293</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>294</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>295</sup> Verbe au sens trop général

<sup>296</sup> Phrase erronée

<sup>297</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>298</sup> Réponse inaudible

<sup>299</sup> Préfixe

<sup>300</sup> **Résultats pour la population chinoise (types de réponses non valides)**

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative concernant le critère « manque de réponse ou présence de geste de *non* » ( $F(2,53)=3.472$  ;  $p<=.038$ ), alors qu'il n'y a aucune différence significative entre les niveaux de F.L.S. (A vs. C,  $p<=.072$  ; A vs. B,  $p<=.290$  ; B vs. C,  $p<=.495$ ). Par ailleurs, le test *Anova* montre que la différence concernant la production des « commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement » n'est pas significative ( $F(2,53)=.103$ ,  $p<=.902$ ).

<sup>301</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de *non* »

<sup>302</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>303</sup> Réponse hors sujet

<sup>304</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>305</sup> Déictique *ça*

<sup>306</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>307</sup> Antonyme

<sup>308</sup> Verbe déformé

<sup>309</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>310</sup> Verbe ou déverbal

Non sinophones	Critères concernant les réponses non valides									Réponses valides
	311	312	313	314	315	316	317	318	319	
A	.69	.06	.06	.06	.63	.31	.00	.06	.00	4.88
B	.19	.00	.00	.27	.73	.42	.04	.00	.00	8.85
C	.00	.00	.00	.64	.07	.14	.07	.07	.00	13.00

Les résultats montrent la diminution de « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » et de « manque de réponse, ou la présence de « geste de *non* » lorsque le niveau de F.L.S. est plus élevé chez les participants non sinophones.

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides (surtout des « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») diminuerait dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone. Par ailleurs, il y a une différence significative concernant le critère « manque de réponse, ou la présence de « geste de *non* » entre les niveaux A vs. B et A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C.<sup>320</sup>

#### IV Tests des hypothèses pour les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et français

Ici nous comparons la production des réponses non valides des deux groupes de participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) avec celle d'un groupe de participants français afin de vérifier s'il y a des différences entre ces participants.

<sup>311</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>312</sup> Onomatopée

<sup>313</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>314</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>315</sup> Verbe au sens trop général

<sup>316</sup> Phrase erronée

<sup>317</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>318</sup> Réponse inaudible

<sup>319</sup> Préfixe

<sup>320</sup> **Résultats pour la population étrangère non sinophone (types de réponses non valides)**

Le test *Anova* montre qu'il y a une différence significative concernant le critère « manque de réponse ou présence de geste de *non* » ( $F(2,53)=10.021$  ;  $p<=.000$ ), et les tests de *Scheffé focalisés* montrent qu'il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. B ( $p<=.014$ ) et A vs. C ( $p<=.000$ ), et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ( $p<=.158$ ). En revanche, le test *Anova* montre que la différence concernant la production des « commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement » n'est pas significative ( $F(2,53)=1.585$  ;  $p<=.214$ ).

**Tableaux 101 et 102.** Moyennes de différents types de réponses non valides de l'ensemble des participants avancés de F.L.S. et français concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									
	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330
<b>Chinois C</b>	<b>2.00</b>	.00	.80	.00	.00	<b>4.40</b>	.00	.20	.00	.00
<b>Non sinophones C</b>	<b>.64</b>	.00	.29	.07	.00	<b>2.00</b>	.00	.00	.00	.00
<b>Français</b>	<b>.00</b>	.00	.92	.00	.00	<b>3.15</b>	.08	.00	.08	.00

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									Réponses valides
	331	332	333	334	335	336	337	338	339	
<b>Chinois C</b>	.00	.00	.00	.00	.20	.00	.00	.00	.00	9.40
<b>Non sinophones C</b>	.00	.00	.00	.64	.07	.14	.07	.07	.00	13.00
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.23	.00	.00	.08	.00	12.46

Les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) ne répondent pas parfois à la question, ou ils fournissent uniquement un « geste de *non* » contrairement à des participants français. Cependant ces participants produisent des « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ». Il nous paraît préférable de ne pas généraliser ces résultats à cause d'un nombre minimal de participants chinois (N=5).

Notre hypothèse dite « nulle » selon laquelle il n'y aurait pas de différence entre les participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) et entre les participants français concernant la production des commentaires sur la tâche, ou sur l'action dans la tâche de reformulation d'actions est donc confirmée.<sup>340</sup>

<sup>321</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de *non* »

<sup>322</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>323</sup> Réponse hors sujet

<sup>324</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>325</sup> Déictique *ça*

<sup>326</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>327</sup> Antonyme

<sup>328</sup> Verbe déformé

<sup>329</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>330</sup> Verbe ou déverbal

<sup>331</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>332</sup> Onomatopée

<sup>333</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>334</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>335</sup> Verbe au sens trop général

<sup>336</sup> Phrase erronée

<sup>337</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>338</sup> Réponse inaudible

<sup>339</sup> Préfixe

<sup>340</sup> **Résultats pour les populations étrangères de niveau C de F.L.S. et française (types de réponses non valides)**

Les tests *Anova omnibus* rapportés plus haut montrent qu'il y a des différences significatives entre les sept groupes concernant les critères : « absence de réponses » ( $F(6,118)=11.737$  ;  $p<=.000$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* ne montrent pas de différence significative entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.956$ ) ni entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.999$ ). Par ailleurs, les tests *Anova omnibus* rapportés plus haut montrent qu'il y a des différences significatives concernant les critères « commentaires sur la tâche ou sur l'action » ( $F(6,118)=3.904$  ;  $p<=.008$ ), alors que les tests de *Scheffé focalisés* montrent que les différences entre les participants français vs. chinois avancés de F.L.S. ( $p<=.996$ ) et entre les participants français vs. non sinophones avancés de F.L.S. ( $p<=.984$ ) ne sont pas significatives.

## 4. Bilan

### Synthèse des résultats principaux concernant les quatre critères de base

#### *Production de réponses valides*

**Tableau 103.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production de réponses valides chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions

F.L.S.			A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Reformulation	Réponses valides	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>
<b>Non sinophones</b>	Reformulation	Réponses valides	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>

#### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est partiellement confirmée au sein de la population chinoise entre les niveaux A vs. B et A vs. C. En revanche, nous n'observons pas cet effet entre les niveaux B vs. C.

#### *Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée au sein de la population non sinophone entre tous les niveaux (A vs. B, A vs. C et B vs. C).

#### *Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

En effet, les trois groupes fournissent davantage de verbes valides.

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses valides des adultes français serait comparable de façon significative à celle des adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) dans la tâche de reformulation d'actions est donc confirmée.

#### *Production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques*

**Tableau 104.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production de verbes conventionnels et d'approximations sémantiques chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions

F.L.S.			A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Reformulation	<i>Verbes conventionnels</i>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
		Approximations sémantiques	<i>NON</i>		
<b>Non sinophones</b>	Reformulation	<i>Verbes conventionnels</i>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
		Approximations sémantiques	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>

#### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée au sein de la population chinoise entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C). En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques

diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.

*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a des différences significatives concernant la production de verbes conventionnels entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C). Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques diminuerait dans la tâche de reformulation d'actions est partiellement confirmée. Il y a une différence significative entre les niveaux A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B ni entre B vs. C.

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

En effet, les trois groupes fournissent davantage de verbes conventionnels. Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes conventionnels dans la tâche de reformulation des adultes français serait comparable de façon significative à celle des adultes étrangers du niveau avancé de F.L.S. (chinois et non sinophones) est donc confirmée.

***Production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines***

**Tableau 105.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production d'approximations intra-domaines et inter-domaines chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions

F.L.S.		Approximations sémantiques	A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Reformulation	<i>Intra-domaines</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
		<i>Inter-domaines</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Reformulation	<i>Intra-domaines</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>
		<i>Inter-domaines</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>

*Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations intra-domaines et d'approximations inter-domaines diminuerait de façon significative dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.

*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production d'approximations sémantiques intra-domaines diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans cette tâche est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a une différence significative concernant la production d'approximations intra-domaines entre les niveaux A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B ni entre B vs. C. Par ailleurs, il n'y a aucune différence significative entre les niveaux de F.L.S. concernant la production d'approximations inter-domaines.

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Ces trois groupes fournissent peu d'approximations sémantiques de deux types dans la tâche de reformulation d'actions.

Notre hypothèse selon laquelle la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des français est confirmée.

### ***Production de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports***

**Tableau 106.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions

F.L.S.		Verbes	A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Reformulation	<i>Génériques</i>	<i>NON</i>		
		<b>Spécifiques</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
		<u>Supports</u>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
<b>Non sinophones</b>	Reformulation	<i>Génériques</i>	<i>NON</i>		
		<b>Spécifiques</b>	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>
		<u>Supports</u>	<i>NON</i>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>

#### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes génériques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé n'est pas confirmée au sein de la population chinoise. En revanche, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes spécifiques et de verbes supports augmenterait dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée. Il y a des différences entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B ; B vs. C et A vs. C).

#### *Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de verbes génériques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone. Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la production de verbes spécifiques augmenterait plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est partiellement confirmée. Il y a des différences significatives concernant la production de verbes spécifiques entre les niveaux A vs. B ; A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C. Puis notre hypothèse selon laquelle la production de verbes supports augmenterait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est confirmée (notamment il y a des différences entre tous les niveaux).

#### *Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

En effet, les trois groupes fournissent un nombre comparable de verbes de deux types. Notre hypothèse selon laquelle production de verbes spécifiques et de verbes supports dans la tâche de reformulation des participants les étrangers avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des adultes français est donc confirmée.

Nous nous posons la question suivante :

Est-ce que les adultes français produisent des modalisations de verbes ; des commentaires sur la tâche ; des gestes et des déictiques après des verbes dans la tâche de reformulation ?

Nous tirons donc, les conclusions pour la tâche de reformulation d'actions.

Plus les participants chinois ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils fournissent :

- de verbes conventionnels,

- de verbes spécifiques
- de verbes supports.

Plus que les participants non sinophones ont un niveau élevé en F.L.S., plus ils produisent :

- de réponses valides,
- de verbes conventionnels.

Les adultes avancés de F.L.S. se rapprochent des adultes de F.L.M. concernant la production des réponses valides, des verbes conventionnels, des verbes spécifiques, des verbes supports et des verbes génériques.

Les résultats apportent des précisions importantes concernant l'hypothèse sur la production d'approximations sémantiques en F.L.S. Cette stratégie ne semble pas exister chez les adultes chinois quel que soit le niveau de F.L.S. Les résultats corroborent l'existence de cette stratégie communicative chez les adultes non sinophones uniquement pour les approximations sémantiques intra-domaines. Les participants avancés de F.L.S. en fournissent davantage que les débutants. Il nous faut donc prendre en compte les quatre critères supplémentaires afin d'apporter des informations complémentaires susceptibles de mieux nous éclairer sur les stratégies adoptées par les participants.

Notamment, est-ce que les débutants produisent davantage de modalisations et de commentaires sur la tâche que les avancés en F.L.S. ?

Est-ce qu'il y a d'autres différences entre ces populations de différents niveaux de F.L.S. concernant la production des modalisations de verbes ; des commentaires sur la tâche ; des gestes et des déictiques après des verbes dans la tâche de reformulation ?

### **Synthèse des résultats principaux concernant les quatre critères supplémentaires**

En résumant l'essentiel de nos hypothèses en fonction des quatre critères supplémentaires, nous nous attendions à une diminution de modalisations de verbes produits, de commentaires sur la tâche et sur l'action, de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* plus le niveau de F.L.S. est élevé. Nous avons établi l'hypothèse selon laquelle le type de non-validité le plus fréquent aurait pu être le « commentaire sur la tâche, ou sur l'action uniquement », chez les participants ayant le niveau débutant, et éventuellement le niveau intermédiaire de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions.

#### ***Modalisations de verbes***

**Tableau 107.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production des modalisations de verbes produits chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions

F.L.S.			<b>A vs. B</b>	<b>B vs. C</b>	<b>A vs. C</b>
<b>Chinois</b>	Reformulation	Modalisations	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Reformulation	Modalisations	<i>NON</i>	<b>OUI</b>	<i>NON</i>

#### ***Population chinoise de F.L.S.***

Notre hypothèse selon laquelle la production de modalisations diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est

pas confirmée au sein de la population chinoise.

*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de modalisations diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est partiellement confirmée au sein de la population non sinophone. Il y a une différence significative concernant la production des modalisations entre les niveaux B vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. C ni entre A vs. B.

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Ces trois groupes fournissent peu de modalisations en français dans la tâche de reformulation d'actions.

Notre hypothèse selon laquelle la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des français est confirmée.

***Commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action***

**Tableau 108.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production des commentaires sur la tâche et sur l'action chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions

F.L.S.		Commentaires	A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Reformulation	<i>sur la tâche</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
		<i>sur l'action</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Reformulation	<i>sur la tâche</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
		<i>sur l'action</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>

*Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur la tâche et sur l'action diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.

*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de commentaires sur la tâche et commentaires sur l'action diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone.

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

En effet, les trois groupes fournissent peu de commentaires sur la tâche et sur l'action.

Notre hypothèse selon laquelle la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des français dans la tâche de reformulation d'actions est donc confirmée.



## *Verbes accompagnés de gestes et du déictique ça*

**Tableau 109.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production des verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions

F.L.S.		Verbes accompagnés	A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Reformulation	<i>de gestes</i>	<b>OUI</b>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
		<u>du déictique <i>ça</i></u>	<i>NON</i>		
		de gestes et du déictique <i>ça</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Reformulation	<i>de gestes</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
		<u>du déictique <i>ça</i></u>	<i>NON</i>		
		de gestes et du déictique <i>ça</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>

### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de gestes et de déictiques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions est partiellement confirmée. Il y a une différence significative entre les niveaux A vs. B concernant la production des verbes accompagnés de gestes, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. C ni entre B vs. C. Par ailleurs, il n'y a aucune différence significative concernant la production des verbes avec des gestes et un déictiques *ça*.

### *Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de gestes et de déictiques diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone.

### *Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

Ces trois groupes fournissent peu de gestes et de déictiques dans la tâche de reformulation d'actions.

Notre hypothèse selon laquelle la production des adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des adultes français de F.L.M. est confirmée.

### *Types de réponses non valides*

**Tableau 110.** Résumé sur l'hypothèse concernant la production des commentaires sur la tâche uniquement chez les participants chinois et non sinophones de F.L.S. dans la tâche de reformulation d'actions

F.L.S.		Commentaires	A vs. B	B vs. C	A vs. C
<b>Chinois</b>	Reformulation	sur la tâche, ou sur l'action uniquement	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>
<b>Non sinophones</b>	Reformulation	sur la tâche, ou sur l'action uniquement	<i>NON</i>	<i>NON</i>	<i>NON</i>

### *Population chinoise de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») diminuerait de façon significative

plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population chinoise.

*Population non sinophone de F.L.S.*

Notre hypothèse selon laquelle la production de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ») diminuerait de façon significative plus le niveau de F.L.S. est élevé dans la tâche de reformulation d'actions n'est pas confirmée au sein de la population non sinophone.

*Adultes avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) vs. adultes français*

En effet, les trois groupes fournissent peu de réponses non valides (surtout du type « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement »).

Notre hypothèse selon laquelle la production des participants avancés de F.L.S. (chinois et non sinophones) serait comparable de façon significative à celle des adultes français est donc confirmée.

En conclusion, les adultes français produisent davantage de modalisations de verbes et de commentaires sur la tâche dans la tâche de reformulation que la tâche de dénomination d'actions. Les participants chinois et non sinophones de niveau avancé de F.L.S. fournissent peu de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* et de réponses non valides. Dans la tâche de reformulation d'actions, les adultes français produisent éventuellement des commentaires sur la tâche, ou sur l'action au lieu de dénommer les actions. Au total, nous rapportons une différence significative entre les niveaux A vs. B concernant la production des verbes accompagnés de gestes au sein de la population chinoise et une différence significative entre les niveaux B vs. C concernant la production des modalisations au sein de la population non sinophone.

Il n'y a pas de différence significative entre les participants français et étrangers (chinois et non sinophones) concernant les quatre critères supplémentaires.

La capacité de reformulation est comparable en langue maternelle et en langue seconde et est développée lorsque le niveau de langue est plus élevé.

## ANNEXE 2

### VARIABILITÉS

Dans ce chapitre, nous présentons les variabilités inter-groupes inter-tâches (entre les groupes de chinois, non sinophone, français). Plus précisément, nous décrivons des variabilités inter-groupes intra-langue en français et des variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais).

#### 1. Variabilités concernant la production des verbes dans le groupe chinois, dans le groupe d'autres langues maternelles que le mandarin et dans le groupe français

##### 1.1. Variabilités inter-groupes inter-tâches (de dénomination et de reformulation d'actions)

Nous effectuons une comparaison des performances de l'ensemble des participants : chinois (x56) vs. non sinophones (x56) vs. français (x13) concernant les tâches de dénomination et de reformulation d'actions. Ces comparaisons vont nous aider à interpréter les variabilités inter-groupes inter-tâches (tâches : dénomination et reformulation d'actions) de participants selon leur groupe d'appartenance (chinois, non sinophone, français) et surtout de comparer globalement des performances des participants étrangers. Nous rapportons également les différences au sein des groupes étrangers (chinois et non sinophones) de différents niveaux de F.L.S.

**Tableau 111.** Moyennes des réponses (critères de base) de l'ensemble des participants (chinois, non sinophones, français) concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Valides	Non valides	Verbes conv.	Approx. sém.	Intra-domaines	Inter-domaines	Gén.	Spéc.	Supports
<b>Chinois</b>	9.63	7.38	6.52	3.11	1.46	1.64	5.16	4.04	.43
<b>Non sinophones</b>	13.05	3.96	9.05	3.98	2.30	1.68	5.48	6.43	1.13
<b>Français</b>	17.00	.00	15.92	1.08	.69	.38	2.62	13.62	.77

Dans la tâche de dénomination d'actions, les adultes français fournissent surtout des verbes conventionnels spécifiques, et, par conséquence, produisent peu d'approximations sémantiques et de réponses non valides. Les étrangers non sinophones produisent en moyenne plus de réponses valides que les participants chinois et il y a des différences significatives concernant la production de **réponses valides** entre les niveaux A vs. B et A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C au sein de la population chinoise. Par ailleurs, il y a des différences significatives notamment entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C) au sein de la population étrangère non sinophone.

Les étrangers non sinophones produisent plus de verbes conventionnels que les participants chinois et il y a des différences significatives concernant la production de **verbes conventionnels** entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C) au sein de la population chinoise et au sein de la population non sinophone.

Les participants non sinophones fournissent un peu plus d'approximations sémantiques

que les participants chinois. Nous constatons des différences significatives concernant la production d'**approximations sémantiques** entre les niveaux A vs. C, B vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B au sein de la population étrangère non sinophone.

Malgré le fait que la production d'approximations inter-domaines semble être relativement stable par rapport au niveau de F.L.S. dans les groupes d'étrangers. Il y a une différence significative concernant la production d'**approximations inter-domaines** entre les niveaux A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. B au sein de la population étrangère non sinophone.

D'ailleurs, les étrangers non sinophones fournissent plus d'**approximations intra-domaines** que les participants chinois, alors qu'il n'y a pas de différence significative au sein du groupe chinois et du groupe non sinophone.

Les participants non sinophones fournissent plus de verbes spécifiques et de verbes supports que les participants chinois. Nous constatons des différences significatives concernant la production de **verbes spécifiques** entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B, B vs. C et A vs. C) au sein de la population chinoise et au sein de la population étrangère non sinophone.

Puis il y a une différence significative concernant la production de **verbes supports** entre les niveaux A vs. B, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. C au sein de la population chinoise. Par ailleurs, il y a deux différences significatives concernant la production de verbes supports entre les niveaux A vs. B ; A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C au sein de la population étrangère non sinophone.

La production de **verbes génériques** semble être relativement stable par rapport au niveau de F.L.S. chez les participants chinois et étrangers non sinophones et nous ne trouvons aucune différence significative.

En ce qui concerne la production de réponses non valides, il y a une différence significative concernant la production des **réponses hors sujet et des verbes au sens trop général** entre les niveaux A vs. B, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. C au sein de la population chinoise.

Il y a également des différences significatives concernant la production des « **commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement** » parmi les participants non sinophones entre les niveaux A vs. B, A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C.

On constate en outre une différence significative concernant la production des **réponses en langue maternelle** entre les niveaux A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C ni entre A vs. B.

Par ailleurs, il y a une différence significative concernant la production des « **verbes avec un sens trop général** » entre les niveaux A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B ni entre B vs. C.

**Tableau 112.** Moyennes des réponses (critères de base) de l'ensemble des participants (chinois, non-sinophones et français) concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Valides	Non valides	Conv.	Approx.	Intra-domaines	Inter-domaines	Gén.	Spéc.	Supp.
<b>Chinois</b>	4.13	12.88	2.00	2.13	1.00	1.13	2.61	1.14	.38
<b>Non sinoph.</b>	8.75	8.25	4.84	3.91	2.23	1.68	4.39	3.05	1.30
<b>Français</b>	12.46	4.54	9.00	3.46	2.38	1.08	4.69	5.54	2.23

Tous les participants produisent moins de réponses valides (verbes conventionnels, génériques, spécifiques, supports) dans la tâche de reformulation d'actions que dans la tâche de dénomination d'actions. Même les participants de F.L.M., fournissent plus d'approximations sémantiques de deux types ; plus de verbes génériques, de verbes supports et de réponses non valides dans la deuxième tâche.

Dans la tâche de reformulation d'actions, les participants non sinophones produisent plus de réponses valides (de verbes conventionnels et approximations sémantiques) que les participants chinois et il y a des différences significatives concernant la production de :

- **réponses valides** au sein de la population chinoise uniquement entre les niveaux A vs. B et A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C,
- au sein de la population non sinophone entre tous les niveaux (A vs. B, A vs. C et B vs. C),
- **verbes conventionnels** entre tous les niveaux (A vs. B, B vs. C et A vs. C) au sein de la population chinoise et au sein de la population étrangère non sinophone,
- il y a une différence significative concernant la production d'**approximations sémantiques** entre les niveaux A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B ni entre B vs. C au sein de la population étrangère.

La production d'approximations sémantiques (intra-domaines et inter-domaines) dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions est stable chez tous les étrangers. Dans la tâche de reformulation d'actions, il y a une différence significative concernant la production d'**approximations intra-domaines** entre les niveaux A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B ni entre B vs. C au sein de la population étrangère non sinophone. En revanche, il n'y a aucune différence significative concernant la production d'**approximations inter-domaines** pour les groupes d'étrangers.

Les étrangers non sinophones produisent plus de verbes génériques, de verbes spécifiques et de verbes supports que les participants chinois. Il y a des différences significatives concernant la production de **verbes spécifiques** entre tous les niveaux de F.L.S. (A vs. B, B vs. C et A vs. C) au sein de la population chinoise et uniquement entre les niveaux A vs. B ; A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C au sein de la population étrangère non sinophone. Par ailleurs, il y a des différences significatives concernant la production de **verbes supports** entre tous les niveaux au sein de la population chinoise, mais uniquement entre les niveaux A vs. C et B vs. C la population étrangère non sinophone. Puis il n'y a aucune différence significative concernant la production de **verbes génériques**.

Dans la tâche de reformulation d'actions, il y a des différences significatives concernant les réponses non valides au sein de la population non sinophone, notamment :

- « **absence de réponse** » entre les niveaux A vs. B et A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C,
- « **réponse hors sujet** » les niveaux A vs. C et entre les niveaux B vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. B.

**Tableau 113.** Moyennes des réponses supplémentaires (commentaires et questions) de l'ensemble des participants (chinois, non-sinophones et français) concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Critères								Absence de commentaires et de questions
	341	342	343	344	345	346	347	348	
<b>Chinois</b>	0.18	<b>4.80</b>	.39	.02	.27	.02	.00	.02	11.30
<b>Non sinophones</b>	0.29	<b>1.55</b>	.20	.00	0.5	.00	.00	.00	14.91
<b>Français</b>	.15	<b>.46</b>	.15	.00	.00	.00	.00	.00	16.23

Dans la tâche de dénomination d'actions, les participants français produisent peu de commentaires. Les participants chinois font plus de commentaires et de questions que les étrangers non sinophones. Il y a des différences significatives uniquement concernant la production des **commentaires sur la tâche** entre les niveaux A vs. B et A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C au sein de la population non sinophone.

**Tableau 114.** Moyennes des réponses supplémentaires (commentaires et questions) de l'ensemble des participants (chinois, non-sinophones et français) concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Critères								Absence de commentaires et de questions
	349	350	351	352	353	354	355	356	
<b>Chinois</b>	.16	<b>5.88</b>	.20	.02	.00	.00	.00	.00	10.75
<b>Non sinophones</b>	.41	<b>3.36</b>	.14	.04	.11	.00	.00	.00	12.95
<b>Français</b>	.15	<b>3.85</b>	.08	.00	.08	.00	.00	.00	12.85

Dans la tâche de reformulation d'actions, les participants fournissent davantage de commentaires sur la tâche du type : « je ne sais pas », « je ne peux pas ». Les autres critères sont rares et il n'y a aucune différence significative concernant les critères en question (voir le tableau ci-dessus).

<sup>341</sup> Commentaires sur l'action

<sup>342</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>343</sup> Questions sur la tâche

<sup>344</sup> Questions sur l'action

<sup>345</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>346</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>347</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>348</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>349</sup> Commentaires sur l'action

<sup>350</sup> Commentaires sur la tâche

<sup>351</sup> Questions sur la tâche

<sup>352</sup> Questions sur l'action

<sup>353</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur la tâche

<sup>354</sup> Commentaires sur la tâche et questions sur l'action

<sup>355</sup> Questions sur la tâche, commentaires sur la tâche et sur l'action

<sup>356</sup> Questions sur l'action, commentaires sur la tâche et sur l'action

**Tableau 115.** Moyennes des réponses supplémentaires (modalisations, gestes, déictiques *ça*) de l'ensemble des participants (chinois, non-sinophones et français) concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Modalisations	Absence de modal.	Verbes accompagnés de gestes	Verbes accompagnés du déictique <i>ça</i>	Verbes accompagnés de gestes et du déictique <i>ça</i>
<b>Chinois</b>	3.05	9.23	0.38	.00	.02
<b>Non sinophones</b>	.91	14.75	.16	.00	.11
<b>Français</b>	2.31	14.69	.00	.00	.08

Dans la tâche de dénomination d'actions, les participants chinois fournissent le plus de modalisations portant sur des réponses valides et des réponses non valides. Les participants français en font plus que les étrangers non sinophones. Par ailleurs, les participants chinois produisent plus de verbes avec un geste imitant l'action que les participants non sinophones. Pourtant les participants non sinophones et français produisent davantage de **verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça***. Il n'y a aucune différence significative concernant les critères (voir le tableau 116).

**Tableau 116.** Moyennes des réponses supplémentaires (modalisations, gestes, déictiques *ça*) de l'ensemble des participants (chinois, non-sinophones et français) concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Modalisations	Absence de modal.	Verbes accompagnés de gestes	Verbes accompagnés du déictique <i>ça</i>	Verbes accompagnés de gestes et du déictique <i>ça</i>
<b>Chinois</b>	1.98	4.36	.011	.00	0.5
<b>Non sinophones</b>	1.25	10.41	.09	.00	.00
<b>Français</b>	1.38	12.46	.00	.00	.00

Contrairement à des étrangers non sinophones, les participants chinois et français fournissent moins de modalisations dans la tâche de reformulation d'actions que dans la tâche de dénomination d'actions. Dans la tâche de dénomination d'actions, les participants chinois et français produisent plus de **modalisations** portant sur des verbes que les étrangers non sinophones (il y a des différences significatives entre les niveaux A vs. C et A vs. B, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C). Dans la tâche de reformulation, les participants chinois fournissent davantage de modalisations. Nous constatons une différence significative concernant la production des modalisations entre les niveaux B vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. C ni entre A vs. B au sein de la population non sinophone.

Les participants chinois fournissent peu de verbes accompagnés de gestes comme les étrangers non sinophones. De plus, uniquement les participants chinois produisent peu de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça*. Pourtant les participants français ne produisent ni de gestes ni de déictiques après le verbe produit. Il y a une différence significative entre les niveaux A vs. B concernant la production des **verbes accompagnés de gestes**, et donc aucun effet observé entre les niveaux A vs. C ni entre B vs. C au sein de la population chinoise.

Dans la section suivante, nous présenterons les analyses encore plus détaillées des groupes de chinois et d'étrangers non sinophones de différents niveaux de F.L.S. pour ensuite les comparer avec le groupe de participants français.

**Tableaux 117 et 118.** Moyennes de différents types de réponses non valides de l'ensemble des participants (chinois, non-sinophones et français) concernant la tâche de dénomination d'actions

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									
	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366
<b>Chinois</b>	.59	.00	.64	.16	.29	<b>3.57</b>	.11	.54	.13	.00
<b>Non sinophones</b>	.39	.02	.75	.05	.00	<b>.88</b>	.00	.39	.07	.02
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.00	<b>.00</b>	.00	.00	.00	.00

Groupes	Critères concernant les réponses non valides										Réponses valides
	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	
<b>Chinois</b>	.02	.02	.14	.11	.61	.38	.05	.00	.00	.04	9.63
<b>Non sinophones</b>	.41	.00	.00	.13	.50	.29	.05	.00	.00	.00	13.05
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	17.00

Dans la tâche de dénomination d'actions, les participants chinois fournissent plus de « **commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement** » que les étrangers non sinophones. Il y a une différence significative au sein de la population non sinophone entre les niveaux A vs. B, A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C. Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative concernant la production des « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » parmi les participants chinois. Les participants français ne fournissent pas de « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement. »

<sup>357</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de non »

<sup>358</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>359</sup> Réponse hors sujet

<sup>360</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>361</sup> Déictique « ça »

<sup>362</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>363</sup> Antonyme

<sup>364</sup> Verbe déformé

<sup>365</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>366</sup> Verbe ou déverbal

<sup>367</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>368</sup> Onomatopée

<sup>369</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>370</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>371</sup> Verbe au sens trop général

<sup>372</sup> Phrase erronée

<sup>373</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>374</sup> Participant parle du résultat de l'action

<sup>375</sup> Réponse inaudible

<sup>376</sup> Préfixe



**Tableaux 119 et 120.** Moyennes des types de réponses non valides de l'ensemble des participants (chinois, non-sinophones et français) concernant la tâche de reformulation d'actions

Groupes	Critères concernant les réponses non valides									
	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386
<b>Chinois</b>	<b>5.50</b>	.05	.73	.02	.00	<b>4.93</b>	.04	.41	.04	.00
<b>Non sinophones</b>	<b>2.46</b>	.02	1.07	.09	.00	<b>2.75</b>	.00	.11	.16	.04
<b>Français</b>	<b>.00</b>	.00	.92	.00	.00	<b>3.15</b>	.08	.00	.08	.00

Groupes	Critères concernant les réponses non valides										Réponses valides
	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	
<b>Chinois</b>	.04	.00	.11	.14	.63	.23	.00	.00	.00	.00	4.13
<b>Non sinophones</b>	.29	.02	.02	.30	.54	.32	.04	.00	.04	.00	8.75
<b>Français</b>	.00	.00	.00	.00	.23	.00	.00	.00	.08	.00	12.46

Par rapport à la tâche de dénomination d'actions, il y a plus de « manque de réponse, ou présence de « geste de *non* » et de « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » chez les participants de F.L.S. (chinois et non sinophones) dans la tâche de reformulation d'actions tandis que les participants français fournissent surtout des commentaires sur la tâche, ou sur l'action. Dans la tâche de reformulation d'actions, les participants chinois produisent plus de « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement » en F.L.S. que les étrangers non sinophones.

De plus, les participants chinois refusent souvent de répondre à la question de dénommer les actions. Il y a une différence significative concernant le critère « **manque de réponse, ou présence de « geste de *non* »** parmi les participants chinois, alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de F.L.S. Par ailleurs, il n'y a aucune différence significative concernant la production des « **commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement** » parmi les participants chinois.

En ce qui concerne les étrangers non sinophones, il y a une différence significative concernant le critère « absence de réponse, ou présence de « geste de *non* » entre les niveaux A vs. B et A vs. C, et donc aucun effet observé entre les niveaux B vs. C. Puis il y n'a pas de

<sup>377</sup> Manque de réponse ou la présence de « geste de *non* »

<sup>378</sup> Uniquement le geste imitant l'action

<sup>379</sup> Réponse hors sujet

<sup>380</sup> Manque de verbe (présence de nom)

<sup>381</sup> Déictique « *ça* »

<sup>382</sup> Autre (commentaires sur la tâche ou sur l'action uniquement)

<sup>383</sup> Antonyme

<sup>384</sup> Verbe déformé

<sup>385</sup> Verbe accompagné de nom non valide

<sup>386</sup> Verbe ou déverbal

<sup>387</sup> Réponse en langue maternelle

<sup>388</sup> Onomatopée

<sup>389</sup> Réponse en Anglais Langue Étrangère

<sup>390</sup> Phrase est inachevée (souvent il y a uniquement un auxiliaire)

<sup>391</sup> Verbe au sens trop général

<sup>392</sup> Phrase erronée

<sup>393</sup> Participant produit le participe passé qui parle du résultat ou l'adjectif

<sup>394</sup> Participant parle du résultat de l'action

<sup>395</sup> Réponse inaudible

<sup>396</sup> Préfixe

différence significative en F.L.S. concernant la production des « commentaires sur la tâche, ou sur l'action uniquement ».

### *Résumé*

Dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions, les participants non sinophones sont plus performants que les participants chinois, dans la mesure où les premiers fournissent davantage de verbes conventionnels. Dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions, les participants chinois produisent plus de commentaires sur la tâche et de modalisations de verbes en F.L.S. que les étrangers non sinophones.

En ce qui concerne la production des réponses non valides dans la tâche de dénomination d'actions, les participants chinois fournissent davantage de commentaires sur l'action, ou la tâche (uniquement) que les autres participants étrangers. Dans la tâche de reformulation d'actions, les participants chinois refusent plus souvent de renommer des actions et font plus fréquemment des commentaires sur la tâche, ou sur l'action en F.L.S. que les étrangers non sinophones. Par ailleurs, les participants français produisent surtout des verbes conventionnels spécifiques dans la tâche de dénomination d'actions, mais sont moins performants dans la tâche de reformulation d'actions que dans la tâche de dénomination, dans la mesure où ils fournissent davantage de modalisations de verbes, ou de commentaires sur la tâche. Les participants de F.L.S. et de F.L.M. produisent peu de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions.

## **1.2. Variabilités inter-groupes intra-langue (français)**

Dans cette section, nous présenterons les variabilités inter-groupes intra-langue des participants de F.L.M. et de F.L.S. dont la production est différente des autres au sein de leur groupe dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions, car nous ne pouvons pas généraliser l'homogénéité des groupes. En effet, il y a des variabilités dans la dénomination et de reformulation des actions au sein de chaque groupe. Dans ce sous-chapitre, nous nous concentrons sur la production de réponses valides (verbes conventionnels et approximations sémantiques) et de réponses non valides chez les participants qui se distinguent de leur groupe. Il est important de présenter les participants étrangers selon les niveaux de F.L.S. de manière plus précise que A, B, C (de A1 à C2, sauf le niveau C1).

Nous avons analysé les réponses données de sept groupes :

1. Les participants de niveau A1 (débutant)<sup>397</sup>, (N=18).
2. Les participants de niveau A2 (élémentaire 1)<sup>398</sup>, (N=9).
3. Les participants de niveau A2 (élémentaire 2)<sup>399</sup>, (N=26).
4. Les participants de niveau B1 (intermédiaire 1)<sup>400</sup>, (N=29).
5. Les participants de niveau B2 (intermédiaire 2)<sup>401</sup>, (N=11).
6. Les participants de niveau C2 (avancé)<sup>402</sup>, (N=19).
7. Les participants français (N=13).

---

<sup>397</sup> 16 étrangers non sinophones et 2 Chinois

<sup>398</sup> 9 Chinois

<sup>399</sup> 26 Chinois

<sup>400</sup> 16 étrangers non sinophones et 9 Chinois

<sup>401</sup> 10 étrangers non sinophones et 1 Chinois

<sup>402</sup> 14 étrangers non sinophones et 5 Chinois

Dans certains groupes, nous regroupons des participants chinois et non sinophones (groupes 1, 4 à 6) du même niveau en F.L.S. Par ailleurs, dans les groupes 2 et 3 (niveaux : élémentaire 1 et élémentaire 2), il y a uniquement des participants chinois.

### ***Tâche de dénomination d'actions***

➤ *Niveau A1 de F.L.S. (débutant)*

Les participants avec le numéro 83 et le numéro 100 produisent le plus de verbes conventionnels de leur groupe (A1) (N=9).

➤ *Niveau A2 de F.L.S. (élémentaire 1)*

Dans ce groupe, le participant ayant le numéro 1 fournit le plus de verbes conventionnels (N=7).

➤ *Niveau A2 de F.L.S. (élémentaire 2)*

Le participant numéro 12 produit le plus de verbes conventionnels (N=12) de ce groupe.

➤ *Niveau B1 de F.L.S. (intermédiaire 1)*

Le participant numéro 41 fournit le plus de verbes conventionnels (N=14) tandis que celui avec le numéro 86 produit le plus d'approximations sémantiques (N=10).

➤ *Niveau B2 de F.L.S. (intermédiaire 2)*

Le participant numéro 66 fournit le moins de verbes conventionnels (N=6) de ce groupe.

➤ *Niveau C2 de F.L.S. (avancé)*

Les participants ayant le numéro 56 et le numéro 112 produisent trois approximations inter-domaines tandis que celui avec le numéro 58 fournit quatre approximations intra-domaines.

➤ *F.L.M. (N=13)*

Contrairement aux autres participants français, ceux ayant les numéros 124, 129, 131 fournissent trois approximations.

### ***La tâche de reformulation d'actions***

➤ *Niveau A1 de F.L.S. (débutant)*

Les participants ayant les numéros 57 et 69 ne produisent aucune réponse valide et leur production est différente de celle des autres débutants.

➤ *Niveau A2 de F.L.S. (élémentaire 1)*

Deux participants avec le numéro 1 et le numéro 17 fournissent réponses non valides.

➤ *Niveau A2 de F.L.S. (élémentaire 2)*

Le participant numéro 29 produit plus d'approximations sémantiques (N=7) que les autres du même niveau.

➤ *Niveau B1 de F.L.S. (intermédiaire 1)*

Contrairement aux autres participants de ce groupe, ceux avec les numéros 39, 47 fournissent uniquement une réponse valide (à savoir l'approximation sémantique).

➤ *Niveau B2 de F.L.S. (intermédiaire 2)*

Le participant numéro 77 produit le plus de réponses non valides (N=13) de ce groupe.

➤ *Niveau C2 de F.L.S. (avancé)*

Le participant numéro 60 fournit beaucoup de réponses non valides, alors que le participant numéro 109 produit huit approximations sémantiques.

➤ *F.L.M. (N=13)*

Le participant numéro 126 fournit huit approximations (trois approximations intra-domaines et cinq approximations inter-domaines) leur production est différente de celle des autres Français.

*Résumé*

Nous observons des différences concernant la production des verbes entre les participants de chaque groupe (F.L.M. et F.L.S.). Dans chaque groupe, il y a au moins un participant qui nous fournit des réponses différentes.

### **1.3. Variabilités interindividuelles inter-langues (français et anglais)**

Dans cette section, nous évoquons les particularités concernant la production de nos participants. Même si la tâche est en français, certains participants répondent parfois en anglais.

#### *Variabilités interindividuelles inter-langues en français*

➤ Certains participants de F.L.S. peuvent produire des approximations nominales et des approximations verbales principalement à cause du manque de mots, ou à cause du problème de la perception des actions.

Les problèmes avec la perception des actions sont les suivants :

- l'action de /déchirer la manche d'une chemise/ est perçue comme *déboutonner la chemise*
- l'action de /froisser une feuille de papier/ est perçue même comme *nettoyer les mains*.

Ci-dessous, nous dénombrons les exemples d'approximations nominales :

(157) Le mot *bébé* produit au lieu du mot *poupée*.

(158) Le mot *bombe* au lieu du mot *ballon*.

(159) Le mot /plan/ (*plante* au lieu du mot *persil*).

(160) Le mot *veste* au lieu du mot *chemise*.

(161) Le mot *salade* au lieu du mot *persil*.

➤ En ce qui concerne la modalisation portant sur des noms, les participants étrangers ont des difficultés soit avec la perception des objets, soit avec la dénomination des objets.

(162) « Elle a **cassé** une boule, je sais pas, un ballon » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 94 dans la tâche de dénomination d'actions, L1 - ukrainien).

(163) « Elle a **cassé** le /boboba/ et casser ? non ? « la » boom, ballon, c'est fini » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 99 dans la tâche de dénomination d'actions, L1 - tigrinia).

Nous n'avons pas observé de modalisations des noms chez les adultes français.

- Dans le corpus, il y a surtout des commentaires sur des verbes.
- Certains participants produisent des interférences de l'Anglais Langue Étrangère tels que :

(164) « Madame, elle a **glacé** » pour l'action de /briser un verre/ (participant numéro 99 dans la tâche de dénomination d'actions, L1 - tigrinia).

Comme le participant numéro 99 connaît le mot *glass* en anglais (traduit par *verre* en français), il a probablement fait une interférence de l'anglais en français en créant le verbe *glac-er* à partir du nom.

- Les hispanophones ont le plus de problèmes avec des interférences.

En espagnol *rompió el cristal* signifie elle a brisé un verre. Le participant numéro 76 fait une interférence de sa langue maternelle.

(165) « Elle a **parti**, elle a fait deux parties de pain » pour l'action de /rompre une baguette avec les mains/ (participant numéro 81 dans la tâche de reformulation d'actions, L1 - espagnol).

En espagnol, le verbe *partió* (signifie *a partagé*), mais en français *partir* est un verbe de déplacement.

(166) « Elle a **quitté** les vêtements de la poupée » pour /déshabiller un poupon/ (participant numéro 83 dans la tâche de reformulation d'actions, L1 - espagnol).

Le verbe espagnol *quitto* signifie *enlever*, mais ce verbe a un sens différent en français.

- Certains participants étrangers fournissent beaucoup d'infinitifs (surtout les participants chinois) parce qu'on ne conjugue pas les verbes en mandarin.

(167) « Elle **taper** « le » tomate » pour l'action d'/écraser une tomate/ (participant numéro 65 en dénomination d'actions, L1 - vietnamien).

(168) « Elle **enlever** le manche » pour l'action de /déchirer la manche d'une chemise/ (participant numéro 92 en dénomination d'actions, L1 - biélorusse).

### ***Variabilités interindividuelles inter-langues en anglais***

Certains participants chinois produisent des verbes en anglais pour les tâches de dénomination et de reformulation d'actions en français. Ces verbes sont soit conventionnels, soit approximations sémantiques en anglais. En français, les participants étrangers fournissent davantage de verbes variés et de verbes spécifiques qu'en anglais.

Ci-dessous, nous dénombrons deux verbes conventionnels en anglais pour les actions :

(169) « En anglais ? **Take off**, non, je ne sais pas » pour l'action de /deshabiller un poupon/ (participant numéro 14 dans la tâche de reformulation d'actions).

(170) « **Prend et do that** (*fait ça* en anglais) » pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/ (participant numéro 26 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le verbe générique *do (that)* est traduit par *fait (ça)* et remplace la dénomination spécifique de l'action.

Voici quelques exemples d'approximations sémantiques :

(171) « C'est la même action. Elle a **cassé comme break** pour l'action de /déchirer un journal/ (*en référence avec l'action de rompre une baguette*) (participant numéro 17 dans la tâche de dénomination d'actions).

(172) « **Push, appuyer ?** » pour l'action d'écraiser une tomate/ (participant numéro 18 dans la tâche de reformulation d'actions).

(173) « Aah, elle est, elle **broke** la tomato » pour l'action d'écraiser une tomate/ (participant numéro 26 dans la tâche de dénomination d'actions).

(174) « Elle est **broke** « le » pièce » pour l'action de /froisser une feuille de papier/ (participant 26 dans la tâche de dénomination d'actions).

Les participants chinois produisent des approximations surtout avec le verbe *break* (casser).

### Résumé

Même si la tâche du protocole est en français, certains participants étrangers ont recours à l'Anglais Langue Étrangère, en particulier les participants chinois, en faisant des surextensions de verbes génériques anglais *cut* et *break* pour différentes actions. Parmi les étrangers non sinophones, les hispanophones fournissent le plus d'interférences de leur langue maternelle en français. Ces deux langues romanes comptent beaucoup de « faux amis » comme le verbe espagnol *quitar* qui signifie *enlever*. Il semble que pour certains participants les actions de /froisser une feuille de papier/ et d'enlever la manche d'une chemise/ ne sont pas claires. À cause de la mauvaise perception des objets, les participants étrangers peuvent produire des approximations nominales.

## 2. Bilan

Nous rappelons nos questions de recherche :

Est-ce que la production orale des participants chinois est différente de celle des non sinophones en F.L.S. ?

Est-ce que les stratégies employées par les participants chinois vont être différents de celles des participants non sinophones en F.L.S. ?

Est-ce que les participants chinois produisent deux verbes au lieu d'un seul verbe et des verbes à l'infinitif en F.L.S. comme dans leur langue maternelle ?  
Qui produit le plus d'interférences de la langue maternelle en F.L.S. ?

Est-ce que les étrangers utilisent toujours correctement les verbes ordinaires en français ?

Est-ce que les adultes chinois vont reformuler les phrases en F.L.S. plus souvent que les adultes non sinophones ?

Est-ce que les étrangers maîtrisent les collocations en français du type *casser un verre, faire péter un ballon, la peau pèle*. Si oui, à quel niveau du français ?

Dans ce chapitre, nous avons présenté les variabilités inter-groupes entre les groupes de : chinois, étrangers non sinophones et de français. D'abord nous avons abordé des variabilités inter-groupes inter-tâches (de dénomination et de reformulation d'actions), ensuite nous avons rapporté des moyennes de ces trois groupes. Dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions, les étrangers non sinophones sont meilleurs que les participants chinois, dans la mesure où ils fournissent davantage de verbes conventionnels. Par ailleurs, les participants chinois produisent plus de commentaires sur la tâche et de modalisations de verbes que les étrangers non sinophones dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions. Et en ce qui concerne la production de réponses non valides dans la tâche de dénomination d'actions, les participants chinois fournissent davantage de commentaires sur l'action, ou la tâche (uniquement) que les étrangers non sinophones. Parfois les participants étrangers n'utilisent pas correctement les verbes ordinaires. Ils disent par exemple *prendre la peau, prendre les vêtements*. Les participants chinois produisent rarement deux verbes au lieu d'un seul verbe et des verbes à l'infinitif en F.L.S. comme dans leur langue maternelle. La collocation la plus connue par notre population étrangère est *casser un verre*. Dans la tâche de reformulation d'actions, les participants chinois refusent plus souvent de renommer des actions et produisent plus fréquemment des commentaires sur la tâche, ou sur l'action que les étrangers non sinophones. Les participants français produisent exclusivement des verbes conventionnels spécifiques dans la tâche de dénomination d'actions, mais sont moins performants dans la tâche de reformulation d'actions, dans la mesure où ils fournissent davantage de modalisations de verbes et de commentaires sur la tâche. Nos participants produisent peu de verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça* dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions. Le groupe de participants étrangers non sinophones produit en moyenne davantage des réponses valides que le groupe chinois. Par ailleurs, nous constatons le plus de modalisations, de gestes, de déictiques, de commentaires et de réponses non valides dans le groupe chinois. Cependant les différences entre les groupes sont plus souvent significatives au sein de la population non sinophone concernant les huit critères.

Ensuite nous avons présenté les variabilités inter-groupes intra-langue des participants de F.L.M. et de F.L.S. dont la production est différente des autres au sein de chaque groupe dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions. Nous avons fait ces analyses au sein des groupes étrangers de niveaux A1 à C2 (sauf le niveau C1). La répartition des participants est suivante : il y a des groupes de participants étrangers ayant le même niveau en français (débutant, intermédiaire 1, intermédiaire 2 et avancé). Dans les autres groupes (élémentaire 1 et élémentaire 2) il y a uniquement des participants chinois. Dans chaque groupe de F.L.S. et dans un groupe de F.L.M., il y a au moins un participant dont la production est différente.

Nous avons également abordé des variabilités interindividuelles inter-langues (d'abord

en français et ensuite en anglais). Certains participants de F.L.S. peuvent produire des approximations nominales et verbales principalement à cause du manque de mots, ou à cause du problème de la perception des actions. Les problèmes avec la perception des actions sont les suivants : l'action de /déchirer la manche d'une chemise/ est perçue comme déboutonner la chemise et l'action de /froisser une feuille de papier/ est perçue même comme *nettoyer les mains*.

En ce qui concerne la modalisation portant sur des noms, les participants ont des difficultés soit avec la perception des objets, soit avec la dénomination des objets. Certains participants produisent des interférences de l'Anglais Langue Étrangère. Le participant chinois fournissent le plus d'infinitifs parce qu'on ne conjugue pas les verbes en mandarin.

Même si la tâche du protocole est en français, certains participants étrangers surtout ceux d'origine chinoise répondent en Anglais Langue Étrangère. Nous observons surtout les surextensions de verbes génériques *cut* et *break* pour différentes actions, et les verbes conventionnels dans les tâches de dénomination et de reformulation d'actions. Parmi les participants non sinophones, les hispanophones fournissent le plus d'interférences de leur langue maternelle en F.L.S. Par ailleurs, les participants étrangers fournissent davantage de verbes variés et de verbes spécifiques qu'en anglais. Les participants chinois produisent des approximations surtout avec le verbe *break* (*casser*).



## ANNEXE 3

### 100 MOTS LES PLUS FRÉQUENTS CHEZ LES ENFANTS CHINOIS ET ANGLAIS ÂGÉS DE 16 MOIS (TARDIF, 2006)

**Tableau 121.** Production de 100 mots les plus fréquents en anglais et en mandarin (Tardif, 2006)

33

Table 3    100 Most frequent word types on English and Mandarin CDI for 16 month olds

Category	English Items	Mandarin Items
<b>Predicate-Like</b>		
Action Words	3	27
Descriptive Words	4	7
Games/Routines	11	8
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>42</b>
<b>People</b>	<b>6</b>	<b>17</b>
<b>Common Nouns</b>		
Animals	12	8
Body Parts	11	1
Clothing	4	3
Food/Drink	10	11
Furniture/Rooms	3	0
Household Items	10	2
Outside Things	6	3
Toys	7	3
Vehicles	3	1
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>32</b>
<b>(Common Nouns+People)</b>	<b>(72)</b>	<b>(49)</b>
<b>Closed Class</b>		
Pronouns	2	0
Quantifiers	1	2
<b>Other</b>		
Sound Effects	11	11

## ANNEXE 4

### INFORMATIONS SUR LES PARTICIPANTS

#### *Numéros de participants*

#### *Âge*

#### *Genre*

On met le numéro 1 si le participant est de sexe masculin et le numéro 2 si participant est de sexe féminin.

#### *Niveau d'études*

1= pas de certificat d'études (adultes),

2= certificat d'études (personnes âgées), ou inférieur au baccalauréat,

3= baccalauréat uniquement,

4= supérieur au baccalauréat.

#### *Langue maternelle 1*

**Tableau 122.** Langues maternelles des participants de notre recherche

1. française	13. medumba (Cameroun anglophone)	23. flamande
4. mandarin	14. arabe	24. wolof au Sénégal
5. polonaise	15. russe	25. néerlandaise
7. anglaise	16. biélorusse	26. japonaise
8. espagnole	17. tamoul Inde	27. dialecte ivoirien
9. allemande	18. dialecte du swahili (Somalie)	28. mandingue au Sénégal
10. ukrainienne	19. comorien (dialecte de Comores)	29. dialecte du Congo
12. vietnamienne	20. tigrinia (Éthiopie)	30. hindi
	21. dialecte du swahili (Mayotte)	31. croate
	22. népalaise	44. cantonais

#### *Langue maternelle 2*

Dans le cas du bilinguisme, nous indiquant quelle est la seconde langue maternelle des participants (voir le tableau ci-dessus).

#### *Langue seconde*

Il s'agit d'indiquer quelle est la langue seconde, ou étrangère de chaque participant. Dans le cas de plusieurs langues secondes, il faut mettre le numéro 50 (voir le tableau ci-dessus).

#### *Langue de la passation du protocole*

Lorsque l'expérimentation est effectuée en langue maternelle, nous mettons le numéro 1 et lorsque l'expérimentation est effectuée en langue seconde, ou étrangère, nous mettons le numéro 2.

#### *Niveau de F.L.S.*

- Niveau A (débutant, élémentaire 1, élémentaire 2)
- Niveau B (intermédiaire 1, intermédiaire 2)
- Niveau C (avancé)

## ANNEXE 5

### CODES POUR LES STATISTIQUES

- 0 – réponse non valide,
- 1 – absence de réponse, ou présence le « geste de *non* »
- 2 – uniquement le geste imitant l'action
- 3 – réponse hors sujet
- 4 – absence de verbe (présence de nom)
- 5 – déictique
- 6 – autre (commentaire sur la tâche, ou sur l'action uniquement)
- 7- antonyme
- 8 – verbe déformé
- 9 – verbe accompagné de nom non valide
- 10 – verbe, ou déverbal
- 12 – réponse en langue maternelle
- 14 – onomatopée accompagnée d'un geste
- 15 - réponse en Anglais Langue Étrangère
- 16 – phrase qui n'est pas terminée (*auxiliaire*)
- 17 – verbe au sens trop général (*faire, mettre, poser, préparer, tenir...*)
- 18 – paraphrase erronée
- 20 – participant produit le participe passé qui parle du résultat, ou l'adjectif.
- 22 – réponse est inaudible
- 23 – préfixe

#### ***Modalisations sur le verbe***

- 0 – s'il n'y a pas de verbe
- 1 – non (absence de modalisation)
- 2 – oui (présence de modalisation)

#### ***Verbes accompagnés de gestes et du déictique ça***

- 0 absence
- 1 verbes accompagnés de gestes
- 2 verbes accompagnés du déictique *ça* (ce n'est pas le cas dans notre corpus)
- 3 verbes accompagnés de gestes et du déictique *ça*

#### ***Commentaire et questions***

- 0 absence de commentaires et de questions
- 1. commentaire sur l'action rapportée, le référent
- 2. commentaire sur la tâche
- 3 question sur la tâche
- 4 question sur l'action rapportée, le référent
- 5 commentaire sur la tâche et question sur la tâche
- 7 commentaire sur la tâche accompagnés de commentaire sur l'action rapportée, le référent
- 8 commentaire sur l'action rapportée, le référent accompagné de question sur la tâche
- 10 question sur l'action rapportée, le référent accompagné de commentaire sur la tâche et de commentaire sur l'action

## ANNEXE 6

### VERBES DÉFORMÉS FACILES À REPÉRER CHEZ LES PARTICIPANTS CHINOIS

#### a) Erreur dans le préfixe

(175) « Elle a /**zabije**/ l'arbre » (au lieu du verbe *déshabiller*) pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant numéro 3 du niveau élémentaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions).

(176) « /**deéstale**/ ? » (au lieu du verbe *désinstaller*) pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/ (participant numéro 14 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

#### b) Absence de préfixes

- Manque du préfixe é-

(177) « Elle a **prendre** un bois et après elle a **pluché** » (au lieu du verbe *éplucher*) pour l'action d'/enlever l'écorce d'une bûche/ (participant numéro 12 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(178) « Elle a /**krase**/ le papier » (au lieu du verbe *écraser*) pour l'action de /froisser une feuille de papier/ (participant numéro 43 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

- Manque du préfixe

(179) « C'est s'habiller ; non, c'est /**abije**/ » (au lieu du verbe *déshabiller*) pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant numéro 22 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

#### c) Diphtongue au lieu d'une voyelle

(180) « /**Kiu**/ « le » baguette, (au lieu du verbe *couper*), /kiu/ la baguette » pour l'action de /couper une baguette avec un couteau/ (participant numéro 26 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(181) « [**kiuper**] » (au lieu du verbe *couper*) pour l'action de /scier une planche en bois/ (participant numéro 38 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

Les participants numéros 26 et 38 produisent une diphtongue /iy/ au lieu de la voyelle /u/.

#### d) Erreur de son

(182) « Je ne sais pas le verbe. /**kype**/, non c'est pas /kype/ » pour l'action de /couper une baguette avec un couteau/ (participant numéro 12 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le participant numéro 12 a confondu la voyelle [y] avec la voyelle [u].

(183) « Aussi /delede/, /**sepere/** » (au lieu du verbe *séparer*) pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/ (participant numéro 10 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

Ensuite le participant numéro 10 prononce un /e/ au lieu de la voyelle /a/ (*séparer*).

(184) « Je ne sais pas comment dire en français autrement. **Froisser** (prononcé avec un /f/), **c'est ça ?** » pour l'action de/froisser une feuille de papier/ (participant numéro 43 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions).

(185) « /**frate/** » (avec un /t/ au lieu du verbe *frapper*) pour l'action de /briser un verre avec un marteau/ (participant numéro 30 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

(186) « **Découper ?** (prononcé avec un /o/) » pour l'action de /hacher du persil/ (participant numéro 30 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

e) *trop de sons* :

- /t/ en plus

(187) « Elle a /**trape/** « le » glace, « le » boisson » (au lieu du verbe *taper*) pour l'action de /briser un verre avec un marteau/ (participant numéro 46 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

- /l/ en plus

(188) « Elle /**pelel/** « le » enfant » (au lieu du verbe *peler*) pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant numéro 26 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

-/t/en plus

(189) « Comment dire ? /**destrwit/ ?** » (au lieu du verbe *détruire*) pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/ (participant numéro 18 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(190) « Elle a /**tæstal/** » (au lieu du verbe *installer*), rire » pour l'action d'/enlever l'écorce d'une bûche/ (participant numéro 25 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

f) *Problème complexe*

(191) « Elle veut manger le orange donc elle a /**uvi/** l'orange » (au lieu du verbe *ouvrir*) pour l'action de /peler une orange/ (participant numéro 3 du niveau élémentaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions).

Le participant numéro 3 ne prononce pas la lettre /t/, mais substitue un /y/ avec un /u/.

(192) « Chaise, c'est des chaises ? La chemise. Elle a essayé de /**konstrwije/** (au lieu du verbe *construire*) les chaises » pour l'action de /déchirer la manche d'une chemise/ (participant numéro 9 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(193) « C'est /**demole**/, **je crois** » (au lieu du verbe *démolir*) pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/ (participant numéro 10 du niveau élémentaire 2 en dénomination d'actions).

(194) « Elle a, eh, oh, elle a, elle a **tient** cette papier. (rire) Elle a /**de**fije/ /**ou**/ **de**f'i/ » (au lieu du verbe *déchirer*) pour l'action de /froisser une feuille de papier/ (participant numéro 48 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(195) « Elle /**debije**/ les jouets » (au lieu du verbe *déshabiller*) pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant numéro 28 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le participant numéro 28 ne prononce pas /za/.

(196) « [**destwir**] », quelque chose comme ça » pour l'action de /déchirer la manche.

(197) « [**A**]ire] le papier ? » pour l'action de /déchirer un journal/ (participant numéro 33 du niveau intermédiaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

f) le préfixe en trop

- préfixe dé-

(198) « **Dé-séparer** » pour l'action de /déchirer la manche d'une chemise/ (participant numéro 51 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions).

(199) « **Dé-casser** » pour l'action de /briser un verre avec un marteau/ (participant numéro 60 du niveau avancé C2 dans la tâche de reformulation d'actions).

Le participant numéro 60 connaît le verbe *casser* donc nous considérons le verbe *dé-caisser* comme non valide.

g) omission du son

- omission du son /l/

(200) « Elle a **épluché** (prononcé sans « l »), elle est en train d'éplucher (prononcé sans un « l ») « le » carotte » pour l'action d'éplucher une carotte/ (participant numéro 43 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions).

(201) « /**Pije**/ ? » (au lieu du verbe *plier*) pour l'action de /froisser une feuille de papier/ (participant numéro 18 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(202) « Elle a **épluché** (prononcé sans un « l ») le « la » fruit » pour l'action de /peler une orange/ (participant numéro 43 dans la tâche de reformulation d'actions).

## ANNEXE 7

### VERBES DÉFORMÉS FACILES À REPÉRER CHEZ LES PARTICIPANTS NON SINOPHONES

#### a) Le préfixe

(203) « **D-écorcer** (*rire*) » (au lieu du verbe *écorcer*) pour l'action d'enlever l'écorce d'une bûche/ (participant numéro 110 du niveau C2 dans la tâche de reformulation d'actions, L1 - espagnol).

(204) « Elle l'a **dé-pelé** Non, c'est pas ça. Je ne connais pas le verbe » pour l'action de /peler une banane/ (participant numéro 105 du niveau intermédiaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions, L1 - espagnol).

#### b) Confusion de sons

- /s/ avec /ʃ/

(205) « Elle /**epluse**/ la carotte » pour l'action de /peler une carotte avec un économiste/ (participant numéro 65 dans du niveau intermédiaire 1 la tâche de reformulation d'actions, L1 : vietnamien).

-/g/ avec /z/

(206) « /divige/ une pièce de l'arbre, /**divige** / « une » arbre en deux pièces ? » pour l'action de scier une planche/ (participant numéro 104 du niveau débutant dans la tâche de dénomination d'actions, L1 - flamand).

-/l/ avec /r/

(207) « Elle a /**eklaze**/ dessus » pour l'action d'écraser une tomate/ (participant numéro 64 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions, L1 - japonais).

-/y/ avec /u/

(208) « Elle a /**kype**/ le pain » pour /couper une baguette/ (participant numéro 72 du niveau débutant dans la tâche de reformulation d'actions, L1 - anglais).

#### c) Trop de sons

- /s/ en plus dans le verbe

(209) « Elle **coups** les légumes » pour l'action de /hacher du persil/ (participant numéro 65 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions, L1 - vietnamien).

Le /s/ final peut être influencé par le fait qu'en anglais on ajoute un /s/ pour la 3<sup>ème</sup> personne au singulier.

#### d) omission des sons

- /za/

(210) « Elle /**deabij**/ le petit, « le petit » poupée (accompagné du « geste de *non* ») pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant numéro 72 du niveau débutant dans la tâche de dénomination d'actions, L1 - anglais).

*e) Problème complexe*

Une partie de verbe *-uire* est remplacé par *-strukte* par le participant numéro 66.

(211) « Elle **a /dekonstruije/** un jeu » pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/  
(participant numéro 71 du niveau intermédiaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions, L1:  
polonais).

Ici le participant numéro 71 ajoute *-je* à la fin de verbe.



## ANNEXE 8

### VERBES DÉFORMÉS NON VALIDES

1. Les participants chinois produisent des verbes **monosyllabiques** (comme dans leur langue maternelle) :

(212) « **/tra/ ?** » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 62 du niveau débutant dans la tâche de reformulation d'actions).

(213) « **mum/ ? /mum/** » pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/ (participant numéro 13 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(214) « **/de/, je ne sais pas.** » pour l'action de /peler une orange/ (participant numéro 23 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le participant numéro 23 dit probablement un préfixe *-dé* en isolation.

(215) « **/Pie/** » pour l'action de /rompre une baguette avec les mains/ (participant numéro 14 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(216) « Elle **/ver/** le, /ver/ la /z/ enfants ? » pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant 26 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

2. Les participants chinois produisent le plus grand nombre de verbes constitués de **deux, ou plus de syllabes** :

(217) « **/depije/** » pour l'action de /peler une banane/ (participant numéro 39 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(218) « Elle a **/sezodi/** la peau de l'arbre » pour l'action d'écorcer un arbre/ (participant numéro 48 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(219) « Elle a **/pyrte/** Oh désolé » pour l'action de /peler une banane/ (participant numéro 48 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions).

(220) « **Pomper ? (ou bomber)** » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 50 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions).

(221) « **/eprire/, /eprire/** » pour l'action de /déchirer un journal/ (participant numéro 6 du niveau élémentaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(222) « Je sais il y a un mot qui a rapport avec les morceaux, mais j'ai oublié. C'est [**amemorso**] quelque chose comme ça, quelque chose comme ça, mais j'ai oublié » pour l'action d'émettre une baguette avec les mains/ (participant numéro 51 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(223) « **/peas/** anglais, non, ça existe, ou pas » pour l'action de /démonter un assemblage en Lego » (participant numéro 39 du niveau intermédiaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(224) « Elle est, **/lekri/** « le » pièce » pour l'action de /froisser une feuille de papier/ (participant numéro 26 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

(225) « **/ragsyri/ ?** » pour l'action de /froisser une feuille de papier/ (participant numéro 19 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(226) « Il **/arier/** « la » banana » pour l'action de /peler une banane/ (participant numéro 24 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(227) « **/kyve lam/** » pour l'action de /scier une planche en bois/ (participant numéro 26 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(228) « **/aɫlapla lam/** » pour l'action de /scier une planche en bois/ (participant numéro 26 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

(229) « **ape/ ? /apes/ c'est ça ?** » pour l'action de /scier une planche en bois/ (participant numéro 13 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(230) « **/braʃe/** » (prononcé avec un /b/) pour l'action de /rompre une baguette avec les mains/ (participant numéro 6 du niveau élémentaire 1 dans la tâche de reformulation d'actions).

(231) « C'est **/pwize/** » pour l'action de /scier une planche en bois/ (participant numéro 6 du niveau élémentaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(232) « Il y a un mot, c'est comme ça. Seulement pour le papier, je sais qu'il y a un verbe, mais j'ai oublié, j'ai oublié. /slipe/, ou comme ça ? Désolée » pour l'action de /déchirer un journal/ (participant numéro 10 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(233) « C'est le verbe avec le banana, c'est /stater/ ?, ou je sais pas, je ne sais pas, je ne suis pas sûr » pour l'action de /peler une carotte/ (participant numéro 10 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

(234) « **/ekule/** » pour l'action d'enlever l'écorce d'une bûche/ (participant numéro 6 du niveau élémentaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(235) « **/eprire/, /eprire/** » pour l'action de /déchirer un journal/ (participant numéro 6 du niveau élémentaire 1 du niveau élémentaire 1 dans la tâche de dénomination d'actions).

(236) « **/dekse/ ?** » pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/ (participant numéro 14 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(237) « Peut-être /yrie/ ? » (*rire*) pour l'action de /peler une banane/ (participant numéro 27 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(238) « **/spose/ ?** » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 17 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

Le participant numéro 17 connaît le verbe *exploser* qu'il produit dans la tâche de dénomination d'actions pour la même action.

(239) « **/dane/** » pour l'action de /briser un verre avec un marteau/ (participant numéro 19 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(240) « Elle a, elle a [**derwi**] une chemise » pour l'action de /déchirer la manche d'une chemise/ (participant numéro 43 dans la tâche de reformulation d'actions).

(241) « [**piure**] ? » pour l'action de /peler une orange/ (participant numéro 38 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de dénomination d'actions).

(242) « Non, /akɔsɥme/ ? » pour l'action de démonter un assemblage en (participant numéro 15 du niveau élémentaire 2 dans la tâche de reformulation d'actions).

## ANNEXE 9

### TYPES DE RÉPONSES NON VALIDES

**1) Le participant ne répond pas à la question du protocole.**

**2) Le participant fournit une réponse non verbale - geste pertinent imitant l'action du film.**

Voici des exemples de réponses :

(243) « Oui (*le geste pour l'action*) » pour l'action de /rompre une baguette/ (participant numéro 27 dans la tâche de reformulation d'actions).

(244) « /pie/ » (accompagné du geste imitant l'action) pour l'action de /rompre une baguette/ (participant numéro 15 dans la tâche de dénomination d'actions).

Comme les participants ne produisent aucun verbe, ils font une réponse non verbale – en imitant l'action du film. Duvignau et Gaume (2007)<sup>403</sup> prennent en compte la situation lorsque le participant fait uniquement une réponse non verbale qui est pertinente, sans qu'il ne dise rien. Pourtant un geste tout seul qui n'est pas pertinent par rapport à l'action visée (les participants se grattent l'oreille, ou bien se touchent les cheveux, ou bien se frottent les mains) serait à classer dans la catégorie « hors sujet. »

**3) Le participant produit un verbe seul, ou avec une réponse non verbale qui ne sont pas pertinents par rapport à l'action du film.**

Voici un exemple de réponse :

(245) « Amuser » pour l'action de /peler une orange/ (participant numéro 21 dans la tâche de dénomination d'actions).<sup>404</sup>

Duvignau et Gaume considèrent comme *réponse hors sujet* des gestes des participants qui ne sont pas pertinents à l'action comme le grattage d'oreille, ou le frottement des mains.

**4) Le participant ne propose pas un verbe qui permet de désigner, de renvoyer à l'action en jeu. Souvent, il s'agit de production des substantifs.**

Ci-dessus, nous citons l'exemple de réponse :

(246) « Oui la tomate, en français je ne sais pas » pour l'action d'écraser une tomate avec la main/ (participant numéro 57 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le participant a dénommé l'objet (*tomate*) utilisé dans un film au lieu de produire un verbe.

**5) Le participant produit une réponse accompagnée du déictique *ça* avec un pointage du doigt, ou sans ce pointage soit il fournit uniquement un déictique (*ça*), soit un verbe**

---

<sup>403</sup> Manuscrit non publié (Duvignau et Gaume).

<sup>404</sup> Dans la séquence (DVD), le personnage féminin qui pèle l'orange mais ne s'amuse pas avec le fruit en faisant du jonglage avec plusieurs objets mais elle le pèle.

accompagné du déictique *ça* (ex. *faire ça*).

(247) « Il y a un mot, c'est comme ça. Seulement pour le papier, je sais qu'il y a verbe, mais j'ai oublié, j'ai oublié. /slipe/, ou comme ça ? Désolée » pour l'action de /déchirer un journal/ (participant numéro 10 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le déictique *ça* remplace soit l'objet, soit l'action.

**6) *Le participant produit une réponse constituant uniquement un commentaire soit sur la tâche, soit sur l'action.***

Voici un exemple de commentaire sur la tâche :

(248) « Je ne sais pas comment dire ce verbe. » pour l'action d'/éplucher une carotte » (participant numéro 18 dans l'action de dénomination d'actions).

Voici un exemple de commentaire sur l'action rapportée, le référent :

(249) « Il ne peut pas lire le journal » pour l'action de /déchirer un journal/ (participant numéro 85 dans l'action de reformulation d'actions).

**7) *La réponse du participant est un verbe antonyme de verbe pertinent.***

Voici des exemples de réponses :

(250) « C'est s'habiller ? » pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant numéro 8 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le verbe *s'habiller* est l'antonyme du verbe *déshabiller*.

(251) « Elle a mettre les vêtements de » (*la phrase est inachevée*) pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant numéro 24 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le verbe *mettre* exprime l'action opposée d'*enlever*.

**8) *La réponse est non valide lorsque la prononciation du verbe est trop déformée et dès lorsqu'on n'arrive pas à deviner le sens du mot.***

Ci-dessous, nous citons exemples de réponses :

(252) « Elle [eplol] la carotte » pour l'action de /peler une carotte avec un économe/ (participant numéro 58 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le verbe produit a en commun les premières lettres avec *éplucher*.

(253) « [eplurele] » pour l'action de /déchirer la manche d'une chemise/ (participant numéro 6 dans la tâche de dénomination d'actions).

Dans cet exemple, le verbe produit a en commun les quatre premières lettres du verbe *éplucher*. Dans les exemples qui suivent, il est difficile de décoder le sens des verbes.

(254) « Il [arie] la banana » pour l'action de /peler une banane avec les mains/ (participant

numéro 24 dans la tâche de dénomination d'actions).

(255) « [depri]e » pour l'action d'/enlever l'écorce d'une bûche/ (participant numéro 62 dans la tâche de dénomination d'actions).

**9) La présence d'un verbe (accompagné d'un nom) dont le sens est hors sujet par rapport à l'action présentée sur l'ordinateur.**

Voici des exemples de réponses :

(256) « Fait des baguettes » pour l'action de /rompre une baguette en deux/ (participant numéro 26 dans la tâche de dénomination d'actions).

La réponse ci-dessus « fait des baguettes » pour l'action de/rompre une baguette en deux/ est marquée comme non valide parce ce que le verbe *faire* n'est pas pertinent à une action visée.

(257) « Elle a fait le bricolage. » pour l'action de /scier une planche de bois/ (participant numéro 93 dans la tâche de dénomination d'actions).

(258) « Elle fait la salade. » pour l'action de /découper du persil/ (participant numéro 96 dans la tâche de reformulation d'actions).

**10) La réponse comporte un verbe, ou un déverbal (le nom dérivé d'un verbe).**

Voici un exemple de réponses :

(259) « Elle fait l'explosion, le bombe, le ballon. » pour l'action de /faire éclater un ballon » (participant numéro 65 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le nom *explosion* est dérivé du verbe *exploser*.

**12) La réponse non valide provenant d'une langue maternelle : pas d'analyse sémantique.**

(260) « Il fait, (/baka/) je ne sais sait pas comment on dit en français, je sais en Chine. On dit [baka] pour l'action de /rompre une baguette/ (participant numéro 13 dans la tâche de dénomination d'actions).

**Critères que nous avons ajoutés (2007-2010)**

**14) Le participant produit une onomatopée accompagnée d'un geste.**

(261) « Oh, boom, c'est le verbe ? Non ? » (*boom* –onomatopée en anglais) pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 23 dans la tâche de dénomination d'actions).

L'onomatopée *boom* exprime le bruit, par exemple d'un ballon éclaté.

**15) Le participant répond dans une autre langue étrangère que le français.**

Voici des exemples de réponses en anglais :

(262) « Lego, elle a, elle a broke » (pour l'action de /démonter un assemblage en Lego/ (participant numéro 9 dans la tâche de reformulation d'actions).

Le participant utilise le verbe *broke* (traduit par *casser*). Nous analysons ces réponses séparément hors l'analyse statistique.

(263) « Elle peel le /bond/ de l'arbre » pour l'action d'enlever l'écorce d'une bûche/ (participant numéro 7 dans la tâche de dénomination d'actions).

Le verbe anglais *peel* est traduit en français par *peler*.

#### **16) La phrase est inachevée.**

(264) « Elle a, c'est la même chose que les arbres » pour l'action d'éplucher une orange/ (participant numéro 9 dans la tâche de dénomination d'actions).

(265) « Elle, a. (*la phrase est inachevée*) Je ne sais pas. » - pour l'action de /froisser une feuille de papier/ (participant numéro 12 dans la tâche de reformulation d'actions).

#### **17) Le verbe produit au sens trop général comme préparer, mettre, poser, tenir, préparer.**

Les verbes supports sont accompagnés de noms prédictifs comme *faire une promenade* (équivalent = *se promener*). Nous évoquons les *verbes ordinaires* lorsque les verbes sont suivis de noms appelés *concrets* comme dans l'exemple de réponses :

(266) « Ah, elle a, ce verbe, (*rire*) oui, ces Lego, elle a prendre les vêtements ? » pour l'action de /déshabiller un poupon/ (participant numéro 9 dans la tâche de dénomination d'actions).

On peut *prendre les vêtements*, par exemple pour les voyage, mais dans ce contexte le verbe ne signifie pas enlever les vêtements. Dans cette catégorie, nous évoquons les verbes sans nom comme *préparer, tenir, poser* qui n'apportent pas de détails sur les actions, par exemple de /peler une orange/, /rompre une baguette/.

#### **18) La paraphrase erronée.**

(267) « Qu'est-ce que c'est ? Pain dur. Elle a pris une partie de pain. » pour l'action d'émietter une baguette avec les mains/ (participant numéro 87 dans la tâche de dénomination d'actions).

#### **20) Le participant produit le participe passé qui parle du résultat, ou l'adjectif.**

(268) « Elle est explosée. » pour l'action de /faire éclater un ballon/ (participant numéro 87 dans la tâche de dénomination d'actions).

#### **22) La réponse est inaudible due à un bruit externe.**

(269) « *Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Elle (mot inaudible)* » pour l'action d'émietter une baguette avec les mains/ (participant numéro 111 dans la tâche de reformulation d'actions).

#### **23) Le participant produit un préfixe.**

(270) « /de/, je ne sais pas. » pour l'action de /peler une orange/ (participant numéro 23 dans la tâche de dénomination d'actions).

(271) « Ah, /de/, non, pardon. » pour l'action de /peler une banane/ (participant numéro 39 dans la tâche de dénomination d'actions).

## ANNEXE 10

### ÂGE DES PARTICIPANTS

**Tableau 123.** Âge de l'ensemble des participants (F.L.S. et F.L.M.) de cette de notre recherche

Numéros de participants chinois	Âge	Numéros de participants étrangers non sinophones	Âge	Numéros de participants français	Âge
1	23	63	30	121	26
2	19	64	27	122	24
3	20	65	47	123	26
4	20	66	19	124	24
5	30	67	25	125	24
6	19	68	21	126	26
7	19	69	25	127	40
8	22	70	33	128	33
9	21	71	31	129	61
10	35	72	31	130	31
12	20	73	36	131	52
13	23	74	26	132	31
14	24	75	27	133	28
15	22	76	20		
16	23	77	26		
17	20	78	25		
18	23	79	20		
19	23	80	31		
20	22	81	32		
21	19	82	30		
22	23	83	30		
23	28	84	47		
24	23	85	27		
25	23	86	27		
26	21	87	41		
27	28	88	28		
28	20	89	58		
29	24	90	44		
30	27	91	28		
32	22	92	43		
33	26	93	34		
34	20	94	19		
35	22	95	24		
36	21	96	20		
37	22	98	18		
38	20	99	49		
39	20	100	50		
40	22	101	22		
41	30	102	22		
42	27	103	19		
43	34	104	29		
44	25	105	34		
45	21	106	22		
46	19	107	29		



47	20		108	30	
48	18		109	41	
49	34		110	46	
50	31		111	31	
51	20		112	37	
56	31		113	30	
57	21		114	36	
58	21		115	34	
59	40		116	31	
60	24		117	27	
61	47		118	29	
62	25		119	37	

## ANNEXE 11.

### EXEMPLE D'UNE FICHE DE PASSATION

<b>N° de participant</b>	Participant 14			<b>Date de passation du protocole</b>	21/01/2009
<b>Structure de langue ou travail</b>	F.L.E.	<b>Langue maternelle 1</b>	Mandarin	<b>Âge du participant lors de la passation</b>	24
<b>Date de naissance</b>	14/08/1984	<b>Langue maternelle 2</b>	-	<b>Structure de passation du protocole</b>	Structure 1
<b>Genre (H ou F)</b>	H	<b>Langue seconde et langue(s) étrangère(s)</b>	anglaise – intermédiaire, française -élémentaire 2 en préparation du niveau intermédiaire 1	<b>Langue de passation</b>	Française
<b>Scolarisation</b>	BAC +4			<b>Nom d'expérimentateur</b>	Anna Wawrzyniak

En Chine				En France		
Structure d'apprentissage du français	Durée de cours	Dernier examens/test de français	Séjours en France	Raison d'arrivée en France	Structure d'apprentissage du français si c'est le cas	Dernier examens/test de français
Structure F.L.E. 1	6 mois 25 heures / semaine 600 heures	TCF B1	Depuis 3 mois	Cours de F.L.E.	Structure F.L.E. 1	A2 : élémentaire 2 en préparation du niveau intermédiaire 1

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE Rép. 1	Réponse 2	VERBE Rép.2	REMARQUES
1	/briser un verre avec un marteau/	3	<u>Eh, comment dire ? Mettre ? Mettre comment dire le ? verre pour <b>couper</b>, c'est <b>casser</b>.</u>	Couper	<u>Rire, comment dire ça En France ? Taper</u>	Taper	1) deux verbes 1) et 2) question sur la tâche
2	/déchirer un journal/	4	<u>Mettre le journal et c'est <b>écraser</b> ?</u>	Écraser	<u>C'est <b>couper</b> aussi, <b>casser</b>.</u>	Casser	1) modalisation 2) deux verbes
3	/déchirer la manche d'une chemise/	11	<u>Casser ?</u>	Casser	<u>Comment dire en français <b>broke</b>? Non</u>	Verbe en Anglais Langue Étrangère	1) modalisation 2) question sur le verbe

4	/couper de la baguette avec un couteau/	16	<b>Couper</b>	Couper	<u>Non</u>	-	2) commentaire sur la tâche
5	/hacher du persil/	6	C'est <b>couper</b> .	Couper	<b>Cuisiner ?</b>	Cuisiner	2) modalisation
6	/démonter une structure en Legos/	7	<b>/dekse/ ?</b>	Verbe non valide	<b>/deéstale/ ? (au lieu du verbe désinstaller)</b>	Désinstaller déformé	1) /réponse non valide, modalisation 2) <b>deéstale/ (au lieu du verbe désinstaller)</b> , modalisation
7	/deshabiller un poupon/	8	<b>Déshabiller</b>	Déshabiller	En anglais - <b>Take off.</b> <u>Non, je ne sais pas (concernant la réponse en français)</u>	Verbe en Anglais Langue Étrangère	2) <i>Take off</i> –enlever en anglais, commentaire sur la tâche
8	/faire éclater un ballon/	9	<b>Tape</b> (réponse chuchotée). Eh, <b>/pak/ ?</b>	Taper	C'est le même verbe que ? <u>J'ai oublié comment dire. Je me rappelle en anglais.</u>	-	1) modalisation, 2) commentaire sur la tâche
9	/enlever l'écorce d'une bûche/	10	<b>Séparer ?</b>	Séparer	<u>Bon, non.</u>	-	1) modalisation 2) commentaire sur la tâche
10	/écraser une tomate/	5	(rire) En France, oh, <u>c'est difficile, je ne sais pas comment dire.</u>	-	-	-	1) commentaire sur la tâche
11	/émietter de la baguette avec les mains/	13	Pain <b>devenir morceaux.</b>	Devenir	<b>Couper</b>	Couper	-
12	/peler une carotte avec un éplucheur/	17	<u>Sent bon.</u>	Sentir	<b>Couper</b> « le » peau de carotte.	Couper	1) réponse hors sujet
13	/froisser une feuille de papier/	14	C'est difficile. <b>Prendre</b> le rond.	Prendre	<u>Non</u>	-	1) et 2) commentaire sur la tâche
14	/peler une banane/	3	C'est difficile. Em, <b>préparer manger ? (rire)</b>	Préparer	Em, <u>je ne sais pas comment dire. J'ai oublié le mot, mais je le connais.</u>	-	1) commentaire sur la tâche, modalisation 2) commentaire sur

							la tâche
15	/peler une orange/	12	<u>C'est le même ? Le même verbe qu'en anglais.</u>	-	Non, <u>je ne sais pas</u> . <b>Séparer</b> ou. ( <i>la phrase n'est pas finie</i> )	Séparer	2) commentaire sur la tâche, modalisation avec le mot <i>ou</i>
16	/rompre une baguette avec les mains/	2	<b>Casser</b> du pain ?	Casser	<b>Casser, couper ?</b>	Couper	1) et 2) modalisation
17	/scier une planche en bois/	15	<b>Couper ?</b>	Couper	<u>Non</u>	-	1) modalisation 2) commentaire sur la tâche