



HAL
open science

Non conventionalité et généricité dans la catégorisation lexicale d'apprenants en anglais L2: le cas de "cut" et "break"

Caitlin Vanessa Smith

► **To cite this version:**

Caitlin Vanessa Smith. Non conventionalité et généricité dans la catégorisation lexicale d'apprenants en anglais L2: le cas de "cut" et "break". Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. NNT: 2013TOU20092 . tel-00967413

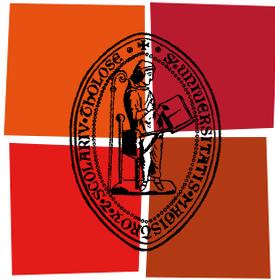
HAL Id: tel-00967413

<https://theses.hal.science/tel-00967413>

Submitted on 28 Mar 2014

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 II Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline ou spécialité :
Sciences du Langage

Présentée et soutenue par :
Caitlin Vanessa SMITH
le : 18 octobre 2013

Titre :
Non conventionalité et généricité dans la catégorisation lexicale
d'apprenants en anglais L2: le cas de CUT et BREAK

Ecole doctorale :
Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)

Unité de recherche :
CLLE-ERSS (UMR 5263)

Directeur(s) de Thèse :
Karine Duvignau, PU en Sciences du Langage à l'Université de Toulouse 2 Le Mirail

Rapporteurs :
Colette Noyau, PU en Sciences du Langage à l'Université Paris Ouest, Nanterre
Harriet Jisa, PU en Sciences du Langage à l'Université de Lyon 2 Lumière

Membre(s) du jury :
Anne Przewozny, MCF en Anglais à l'Université de Toulouse 2 Le Mirail

THESE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE

Délivré par l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail

Discipline : Sciences du Langage

Présentée et soutenue par Caitlin Vanessa SMITH

le 18 octobre 2013

Non conventionalité et généricité dans la catégorisation lexicale
d'apprenants en anglais L2: le cas de *cut* et *break*

Ecole doctorale: CLESCO, ED 326

Unité de recherche: CLLE-ERSS, UMR 5263

Devant le jury composé de :

Directrice :

Karine Duvignau, PR en Sciences du Langage – Université de Toulouse 2 Le
Mirail (CLLE-ERSS)

Rapporteuses :

Colette Noyau – PR en Sciences du Langage – Université de Paris-Ouest-
Nanterre-La Défense (MoDyCo)

Harriet Jisa – PR en Sciences du Langage – Université de Lyon 2 (DDL)

Examinatrice :

Anne Przewozny – MCF en Anglais – Université de Toulouse 2 – Le Mirail
(CLLE-ERSS)

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier infiniment ma directrice de recherche formidable, Karine Duvignau. Depuis le début de mon doctorat, elle a toujours été là pour évaluer mon travail, pour me porter des suggestions précieuses, et pour me rassurer pendant les périodes de stress, que cela soit à la fac ou dans un café le samedi après-midi. Grâce à Karine, la tâche laborieuse de la rédaction de thèse s'est transformée en véritable plaisir intellectuel. Thanks a million, Karine, you're the best.

Je remercie vivement Colette Noyau qui a accepté de présider mon jury de thèse. Je remercie également Harriet Jisa qui a accepté d'être rapporteuse et de faire partie de mon jury de thèse, ainsi que Anne Przewozny qui a accepté d'examiner mon travail et de participer à mon jury.

I'd also like to thank the *Cutting and Breaking* team at the Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nijmegen) for drawing my interest in their exciting project, and particularly Dr. Asifa Majid, for corresponding with me and allowing me access to the team's research materials.

Je remercie les membres du laboratoire CLLE-ERSS pour leur accueil chaleureux. Je suis fière de faire partie d'un laboratoire aussi dynamique. Merci également aux autres doctorants avec qui j'ai eu le plaisir de vivre cette aventure.

Un très grand merci au Département des études du monde anglophone de l'Université de Toulouse 2 - Le Mirail, dans lequel j'ai travaillé en tant qu'ATER durant les deux dernières années de mon doctorat. Mon expérience au DEMA m'a permis de vivre ma passion d'enseigner la langue anglaise à des étudiants studieux et motivés.

Merci à tous les individus qui ont pris le temps de participer à mon étude.

Je remercie mes anciens directeurs de recherche, Christine Rouget (University of British Columbia) et Manuel Espanol-Echevarria (Université Laval). Sans leur soutien, je n'aurais jamais pu arriver au doctorat.

Je remercie vivement Déborah Méligne pour son aide précieuse avec les analyses statistiques.

I'd like to thank some very good friends from back home in Vancouver: Magan Trottier, Cate Elrick, Owen Wiggins, and Kristen MacGregor. Even though you're far from me at the moment, you all remain close to my heart.

Un très très grand merci à mes deux Toulousaines préférées, Julie Beziers La Fosse et Sophie Devèze-Imbeaud, pour leur amitié et pour leur soutien, dans les moments difficiles comme dans les moments joyeux. Merci, les filles.

Je remercie Gafi Gessler pour sa patience, pour sa gentillesse, et surtout pour son risotto.

Thank you to my family, particularly to my wonderful parents, Kathleen and Robert Smith, who have believed in me throughout my life as a student. I'd also like to give a shout-out to the Jeffery family, Laura and Scott, and their children, Amelia, Jack, and Mustard.

Résumé et mots clés en français

Résumé

Notre travail se focalise sur deux phénomènes observés dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais langue seconde (L2) chez des adultes francophones: d'une part, l'usage non conventionnel de verbes, et d'autre part, l'importance du taux de production des verbes génériques (vs spécifiques).

Notre population est constituée d'un groupe d'étudiants universitaires francophones en situation d'apprentissage de l'anglais de niveau B1 (population cible), ainsi que d'un groupe de locuteurs d'anglais L1 (population de référence), placés en situation de dénomination orale de 42 vidéos d'actions de type *cut* et *break*.

Nos résultats montrent des différences significatives entre la manière dont les deux groupes catégorisent ces types d'actions, avec un taux plus élevé de descriptions non conventionnelles et de verbes génériques chez les locuteurs de l'anglais L2.

A l'appui de ces résultats, nous soulignons l'importance de l'usage des verbes non conventionnels et génériques, qui constitue des stratégies de communication permettant aux apprenants L2 de pallier leurs lacunes lexicales.

Mots-Clés

acquisition L2 - verbes - anglais - catégorisation - non conventionalité - généricité

Titre, résumé, et mots clés en anglais

Title

The use of unconventional and generic verbs in lexical categorization by English L2 speakers: the case of 'cutting' and 'breaking' verbs

Abstract

Our work focuses on two phenomena that appear in the language of English L2 learners: the use of unconventional verbs, and the production of generic, high-frequency verbs (rather than specific verbs).

Our study involves a group of Francophone university students learning English as a second language, with a B1 level (experimental group), as well as a group of native English speakers (control group), both placed in a naming task using 42 videos that show *cut-* and *break-*type actions.

Results show significant differences in the way that the two groups categorize these types of actions, with a higher frequency of unconventional and generic verbs used by the L2 learners.

Based on these results, we highlight the importance of the use of these types of verbs as a communication strategy, allowing L2 learners to compensate for gaps in their lexicon.

Keywords

L2 acquisition - verbs - English - categorization - unconventionality - genericity

"What are words worth?"
- "Wordy Rappinghood", Tom Tom Club
Tom Tom Club (1981)

For my father.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	3
Résumé et mots clés en français.....	5
Titre, résumé, et mots clés en anglais.....	7
TABLE DES MATIERES.....	11
INTRODUCTION	19
PREMIERE PARTIE	25
<i>Catégorisation des événements et focus sur cut et break</i>	25
1. La catégorisation des événements.....	28
1.1 Qu'est-ce que la catégorisation linguistique?	28
1.2 La catégorisation au niveau du système nominal: l'hyponymie et l'hyponymie.....	28
1.3 La catégorisation du système verbal: de quelques difficultés que présente le verbe	30
1.4 L'hyponymie et l'hyponymie dans le contexte du système verbal.....	32
1.5 Bilan	35
2. La classification verbale dans l'interface syntaxe-sémantique	36
2.1 La nature bipartite des verbes.....	37
2.2 La catégorisation de <i>hit</i> et <i>break</i> de Fillmore (1970)	38
2.2.1 Les différences sémantiques entre les verbes du type <i>hit</i> et <i>break</i>	39
2.2.2 Les différences syntaxiques entre les verbes du type <i>hit</i> et <i>break</i>	40
2.2.2.1 L'alternance causative-inchoative.....	41
2.2.2.2 La construction conative	43
2.2.2.3 Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient.....	44
2.3 The Two-Level Theory et les classes de Levin (1993)	45
2.4 Bilan	48
3. Les verbes du type <i>cut</i> et <i>break</i> en anglais	48
3.1 <i>Cut</i> et <i>break</i> : deux catégories verbales distinctes	49
3.2 Propriétés sémantiques et syntaxiques des membres de la classe <i>break</i>	53
3.2.1 Les propriétés sémantiques de <i>break</i>	53
3.2.2 Les propriétés syntaxiques de <i>break</i>	55
3.2.2.1 L'alternance causative-inchoative.....	55
3.2.2.2 La construction moyenne	56
3.2.2.3 La construction conative	57
3.2.2.4 Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient.....	57
3.2.2.5 La construction résultative	58

3.2.2.6	Bilan des propriétés syntaxiques de <i>break</i>	59
3.2.3	Propriétés des membres spécifiques de la classe <i>break</i>	59
3.2.3.1	Le verbe <i>smash</i>	60
3.2.3.2	Le verbe <i>snap</i>	61
3.2.3.3	Le verbe <i>split</i>	61
3.2.3.4	Les verbes <i>tear</i> et <i>rip</i>	62
3.2.3.5	Bilan des caractéristiques des membres spécifiques de <i>break</i>	64
3.3	Propriétés sémantiques et syntaxiques de la classe <i>cut</i>	64
3.3.1	Caractéristiques sémantiques de la classe <i>cut</i>	64
3.3.2	Les propriétés syntaxiques des verbes du type <i>cut</i>	66
3.3.2.1	L'alternance causative-inchoative.....	66
3.3.2.2	La construction moyenne.....	67
3.3.2.3	La construction conative.....	68
3.3.2.4	Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient.....	68
3.3.2.5	La construction résultative.....	70
3.3.2.6	Bilan des propriétés syntaxiques de <i>cut</i>	71
3.3.3	Propriétés des membres spécifiques de la classe <i>cut</i>	71
3.3.3.1	Le verbe <i>chop</i>	72
3.3.3.2	Le verbe <i>slice</i>	72
3.3.3.3	Le verbe <i>snip</i>	73
3.4	Bilan des différences entre les classes verbales <i>cut</i> et <i>break</i>	73
4.	Approches translinguistiques de la catégorisation de <i>cut</i> et <i>break</i>	74
4.1	Pourquoi étudier la catégorisation du point de vue translinguistique ?.....	75
4.2	L'hypothèse de 'deux catégories universelles'.....	76
4.3	Le Projet MPI : l'approfondissement de l'étude translinguistique de <i>cut</i> et <i>break</i>	77
4.3.1	Les dimensions de similarité sémantique identifiées dans le Projet MPI.....	78
4.3.1.1	La réversibilité/l'irréversibilité des actions.....	78
4.3.1.2	La prévisibilité du locus de séparation sur l'objet en jeu.....	78
4.3.1.3	La dimension des actions du type <i>rip</i> et <i>tear</i>	79
4.3.1.4	Les dimensions des actions du type <i>snap</i> et <i>smash</i>	79
4.4	D'autres approches translinguistiques à la question de <i>cut</i> et <i>break</i>	80
5.	Bilan.....	82
DEUXIEME PARTIE.....		85
<i>Spécificités des stratégies de communication lexicales en L2: interlangue et focus sur la non conventionalité et la généricité</i>		85

1. La place du lexique en L2.....	88
1.1 L'ampleur et la profondeur de la connaissance lexicale.....	88
1.2 Le vocabulaire actif et le vocabulaire passif.....	90
1.2.1 Lexique passif.....	90
1.2.2 Lexique actif.....	91
1.2.3 Comparaison entre le lexique passif et le lexique actif.....	91
1.2.4 Evaluation des connaissances réceptives et productives.....	91
1.3 Le lexique nominal et le lexique verbal chez les apprenants L2.....	93
1.3.1 Le lexique verbal: un domaine en pleine expansion.....	93
1.3.2 Pourquoi les verbes sont-ils difficiles à apprendre?.....	94
1.4 Bilan.....	96
2. Stratégies de communication lexicales en L2: non conventionalité et généricité ...	96
2.1 Interlangue, norme et déviance en L2.....	97
2.1.1 Déviation de la norme lors de l'apprentissage L2.....	97
2.1.2 L'interlangue de l'apprenant L2: un système intermédiaire.....	98
2.2 Typologie des stratégies de communication lexicales chez les apprenants L2.....	99
2.2.1 La mise en place des stratégies de communication lexicales.....	99
2.2.2 Code-switching (alternance codique).....	102
2.2.3 La circumlocution.....	103
2.2.4 La création lexicale ('word coinage').....	104
2.2.5 Les approximations et la paraphrase.....	105
2.3 Non conventionalité lexicale à pivot verbal.....	105
2.3.1 Non conventionalité et L1: le phénomène des surextensions.....	106
2.3.1.1 Surextensions catégorielles et analogiques.....	106
2.3.1.2 Surextensions à pivot verbal.....	108
2.3.1.3 Approximations sémantiques à pivot verbal.....	108
2.3.2 Non conventionalité et L2: les verbes non conventionnels comme stratégie de communication lexicale.....	110
2.4 Généricité verbale: données en L1 et en L2.....	112
2.4.1 La généricité verbale: données en L1.....	113
2.4.2 La généricité verbale: données en L2.....	114
2.4.2.1 Recours aux verbes génériques chez les apprenants L2.....	114
2.4.2.2 Les verbes génériques et la non conventionalité.....	116
2.5 Non conventionalité verbale: le cas de <i>cut</i> et <i>break</i>	118
2.5.1 La non conventionalité et <i>cut</i> et <i>break</i> chez les apprenants L1.....	118
2.5.2 La non conventionalité et <i>cut</i> et <i>break</i> chez les apprenants L2.....	122

3. Bilan	123
TROISIEME PARTIE.....	125
<i>Etude sur la non conventionalité et la généricité dans la catégorisation des verbes du type 'cut' et 'break' chez les locuteurs francophones.....</i>	<i>125</i>
1. Cadre de l'étude et objectifs du travail	127
1.1 Cadre de l'étude.....	127
1.2 Objectifs de travail.....	128
1.2.1 La production des énoncés non conventionnels à pivot verbal	128
1.2.2 La production des verbes génériques.....	130
2. Méthodologie	130
2.1 Population.....	130
2.1.1 Présentation des locuteurs d'anglais L1 (Groupe A)	130
2.1.2 Présentation des locuteurs apprenants d'anglais L2 (Groupe B)	131
2.1.3 Comparaison des caractéristiques des participants du Groupe A et B....	133
2.2 Protocole expérimental	133
2.2.1 Matériel	133
2.2.2 Consignes.....	135
2.3 Critères d'analyse	136
2.3.1 Validité/Invalidité	136
2.3.1.1 Validité	137
2.3.1.2 Invalidité.....	137
2.3.2 Conventionalité/non conventionalité	138
2.3.2.1 Conventionalité.....	138
2.3.2.2 Non conventionalité	139
2.3.3 Généricité/Spécificité	141
2.3.3.1 Généricité	141
2.3.3.2 Spécificité	142
3. Résultats	142
3.1 Résultats intragroupes: Anglais L1 et Anglais L2	143
3.1.1 Résultats intragroupes: Anglais L1 (Groupe A)	143
3.1.1.1 Anglais L1 (Groupe A): validité/invalidité.....	143
3.1.1.2 Anglais L1 (Groupe A): conventionalité/non conventionalité	144
3.1.1.3 Anglais L1 (Groupe A): types de non conventionalité.....	144
3.1.1.4 Anglais L1 (Groupe A): généricité/spécificité	146
3.1.1.5 Anglais L1 (Groupe A): bilan des résultats	148
3.1.2 Résultats intragroupes: Anglais L2 (Groupe B)	149
3.1.2.1 Anglais L2 (Groupe B): validité/invalidité	149

3.1.2.2	Anglais L2 (Groupe B): conventionalité/non conventionalité	151
3.1.2.3	Anglais L2 (Groupe B): types de non conventionalité	151
3.1.2.4	Anglais L2 (Groupe B): généricité/spécificité.....	159
3.1.2.5	Anglais L2 (Groupe B): bilan des résultats.....	160
3.2	Résultats intergroupes : Anglais L1 vs. Anglais L2	160
3.2.1	Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): validité/invalidité	161
3.2.2	Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): conventionalité/non conventionalité.....	161
3.2.3	Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): types de non conventionalité	162
3.2.4	Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): généricité/spécificité.....	163
3.2.5	Bilan des résultats: Anglais L1 et L2 (Groupe A et B).....	164
CONCLUSION.....		167
Bilan général et discussion		169
Perspectives.....		175
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		179
ANNEXES		201
Annexe 1 - Tableaux statistiques.....		203
Annexe 2 - Récapitulatif des figures dans la thèse.....		205
Annexe 3 - Documents relatifs au Projet MPI.....		229
1. Liste de langues étudiées dans le cadre du Projet MPI.....		229
2. Images de la collection <i>Cutting and Breaking</i> du Projet MPI.....		230
Annexe 4 - Documents annexes		231
1. Description du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)		231
2. Fiche de consentement des participants utilisée dans l'étude		233
3. Echantillon de Fiche de Passation – PARTICIPANT DU GROUPE A (L1)		234
4. Echantillon de Fiche de Passation – PARTICIPANT DU GROUPE B (L2)		236

INTRODUCTION

Ce travail propose une exploration de la catégorisation de deux classes verbales anglaises, *cut* et *break* ('couper' et 'casser'), dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde (L2). Nous proposons une approche en termes de stratégies de communication chez les apprenants L2, avec un focus sur la non conventionalité et la généralité verbale chez cette population cible par rapport à une population de référence constituée de locuteurs anglais L1.

Cette étude s'inscrit dans la lignée d'un projet de recherche conçu au Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nijmegen), qui a comme objectif de décrire la catégorisation verbale des actions du type *cut* et *break* dans une optique translinguistique (Majid, Bowerman, van Staden, & Boster, 2007; Majid, Boster, & Bowerman, 2008). Le Projet MPI vise à identifier les dimensions sémantiques partagées par 28 langues naturelles, qui sont distinctes au niveau typologique. Les chercheurs travaillant dans le Projet MPI se focalisent sur des descriptions de ces types d'action par des locuteurs natifs (L1) des langues étudiées. Jusqu'à présent, le Projet MPI n'a pas abordé le domaine de la catégorisation de *cut* et *break* par des locuteurs en situation d'apprentissage d'une langue seconde. De plus, ce projet n'a pas recueilli de données auprès de locuteurs francophones. C'est dans ce contexte de recherche que nous avons bâti notre étude qui s'intéresse spécifiquement à la catégorisation des classes verbales anglaises *cut* et *break* par des locuteurs francophones, en situation d'apprentissage d'anglais comme L2 dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Comme le soulignent les chercheurs du projet MPI (Majid et al., 2007a, 2008), *cut* et *break* représentent des phénomènes intéressants à étudier dans le contexte de la langue anglaise. En effet, alors que ces deux classes verbales décrivent des actions qui ont comme résultat un changement d'état, elles possèdent tous les deux d'autres propriétés sémantiques distinctes. Tandis que les verbes du type *break* ne lexicalisent qu'un résultat pur (l'objet en jeu passe de l'état d'être intact à l'état d'être cassé), les verbes du type *cut* sont de nature plus complexe, lexicalisant également les composants sémantiques obligatoires d'un contact entre l'objet en jeu et l'agent ou l'instrument et d'un mouvement prototypique (Levin, 1993; Pinker, 1989). Etant donné que ces deux types de verbes partagent certaines similarités, tout en ayant également des différences marquantes, nous pensons qu'ils pourraient révéler une palette variée de stratégies lexicales des apprenants anglais L2.

Dans le cadre de notre travail, notre objectif est d'examiner, dans l'usage de *cut* et *break*, la production de deux phénomènes déjà attestés dans le langage qu'emploient les apprenants d'anglais L2: la non conventionalité et la généricité des verbes.

Tout d'abord, concernant l'usage non conventionnel, les apprenants L2 ont tendance à employer des termes non conventionnels lorsqu'ils font face à des lacunes lexicales dans la langue cible (Poulisse, Bongaerts, & Kellerman, 1990; Tarone, 1978, 1980; Varadi, 1973). Pour pallier ce manque, ils emploient un mot décrivant une entité/action qui a certains traits sémantiques en commun avec l'entité/l'action en jeu, mais qui est de nature non conventionnelle. Alors que certains pourraient considérer ces types d'énoncés comme des 'erreurs', d'autres considèrent l'emploi d'un terme non conventionnel comme stratégique, aidant le locuteur à communiquer malgré ses lacunes langagières. Par exemple, Tarone (1980) fait référence aux *approximations*, «*the use of a single target language vocabulary item or structure, which the learner knows is not correct, but which shares enough semantic features in common with the desired item to satisfy the speaker*» (1980, p. 429). En ce qui concerne les classes verbales *cut* et *break*, l'étude de Schaefer (1979) suggère que les composants sémantiques qui distinguent les verbes du type *cut* des verbes du type *break* ne sont pas évidents chez les enfants en voie d'acquisition de l'anglais L1. Bowerman (2005) confirme l'observation de Schaefer, remarquant que les enfants ont parfois du mal à distinguer entre ces catégories verbales et produisent des énoncés non conventionnels (par exemple, «*Daddy cut ice*», énoncé produit par un enfant de 1;1 ans qui fait référence à son père qui écrase des glaçons avec un rouleau de pâtisserie). Si le phénomène de la catégorisation de *cut* et *break* a déjà été exploré chez les apprenants de l'anglais L1, il n'existe, à notre connaissance, aucune donnée portant sur la catégorisation de ces classes verbales par des locuteurs qui apprennent l'anglais comme L2.

Le deuxième élément que nous souhaitons explorer dans notre étude concerne la nature générique des verbes employés par les apprenants d'anglais L2. En effet, les apprenants ont tendance à privilégier des verbes génériques ou de 'haute fréquence' plutôt que des verbes spécifiques (Altenberg & Granger, 2001; Blum & Levenston, 1977, 1978; Bybee, Perkins, & Pagliuca, 1994; Hasselgren, 1994; Källkvist, 1999; Viberg, 2002). Blum et Levenston (1978) décrivent ce phénomène comme étant «*the process and/or result of making do with less words*» (p. 399). Les apprenants favorisent les verbes génériques parce que ces mots leur permettent d'employer au maximum les ressources lexicales dont ils se disposent, plutôt que

d'apprendre des verbes plus spécifiques, qui sont précis et dont l'emploi est plus restreint. Autrement dit, les verbes génériques peuvent être employés dans toute une variété de situations différentes, alors que les verbes spécifiques ne peuvent être employés que dans des situations très précises. Dans le contexte de notre étude, nous considérons les verbes *cut* et *break* (les hyperonymes de ces deux catégories) comme étant de nature générique: ces verbes sont flexibles au niveau contextuel, et peuvent être employés dans un grand nombre de situations ou d'expressions différentes. Nous comparerons ces verbes génériques (hyperonymiques) avec les différents membres spécifiques (les hyponymes) des classes verbales *cut* et *break*: *slash, chop, slice, snap, smash, rip, tear*, etc. Ces verbes spécifiques, ou hyponymiques, ne s'emploient que dans des contextes restreints, qui sont sélectionnés en fonction de l'objet en jeu (ex: *snap* concerne des objets rigides et unidimensionnels), l'instrument utilisé (ex: *saw* implique l'utilisation d'une scie), ou la manière dont l'agent effectue l'action (ex: *hack* décrit une action qui soit effectuée d'une manière agressive ou violente).

Dans le cadre de ce travail, nous avons réalisé une étude expérimentale consistant en une tâche de dénomination d'actions du type *cut* et *break*, en appliquant le protocole développemental développé par les membres de l'équipe du projet MPI (Bohnmeyer, Bowerman, & Brown, 2001). Notre groupe de participants est constitué d'étudiants universitaires français en situation d'apprentissage de l'anglais, ayant un niveau intermédiaire (ou un niveau B1, selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues). En vue de pouvoir observer les spécificités de cette population cible L2, nous avons également constitué une population de référence constituée de locuteurs d'anglais natifs (L1). Nous avons effectué deux types d'analyse statistique. Tout d'abord, une analyse du type intragroupe au sein de chaque groupe pour mesurer la fréquence des réponses conventionnelles *VERSUS* non conventionnelles et des réponses génériques *VERSUS* spécifiques. Nous avons ensuite effectué une analyse statistique du type intergroupe afin de comparer les données recueillies auprès du groupe d'apprenants (L2) et du groupe de locuteurs natifs (L1). L'objectif de notre étude est donc d'observer de quelle manière les apprenants d'anglais L2 catégorisent ces deux classes verbales, en comparant leurs résultats aux données que nous avons recueillies chez un groupe de locuteurs d'anglais L1. Nous demandons si les apprenants de niveau intermédiaire (B1) auront tendance à privilégier des verbes génériques (les hyperonymes *cut* et *break*), ou si leur lexique est assez développé pour employer des verbes plutôt spécifiques, ayant des traits sémantiques idiosyncratiques (par exemple, des verbes qui

spécifient l'instrument utilisé ou la manière dont l'action est effectuée). Nous nous demandons également si nous observerons une quantité importante d'énoncés non conventionnels chez le groupe d'apprenants, et si tel est le cas, quelles caractéristiques ils présenteront.

Dans la première partie de notre travail, nous nous focaliserons sur la catégorisation verbale, et plus spécifiquement, la catégorisation des verbes du type *cut* et *break* en anglais. Nous traiterons des concepts de l'hyponymie et de l'hyperonymie dans le contexte de la catégorisation verbale. Ensuite, nous nous focaliserons sur la catégorisation linguistique des verbes du type *cut* et de *break*, avec une approche qui est en lignée avec les travaux sur la catégorisation verbale de Beth Levin ('Levin verb classes', Levin, 1993). Nous terminerons cette première partie en proposant un aperçu des perspectives translinguistiques sur la question de la catégorisation de *cut* et *break*, dans le contexte du projet MPI.

Dans la deuxième partie de notre travail, nous nous focaliserons sur des questions relevant du domaine de l'apprentissage L2. Tout d'abord, nous nous concentrerons sur la place du lexique dans l'apprentissage, sujet souvent négligé dans le cadre de la recherche L2. Ensuite, nous aborderons la question du développement de l'interlangue et des stratégies de communication chez les apprenants L2, avec un focus sur les stratégies lexicales auxquelles les locuteurs ont recours lorsqu'ils vivent des lacunes lexicales. Nous nous concentrerons spécifiquement sur le cas des énoncés non conventionnels de type approximatif et l'usage des verbes génériques. Nous nous appuierons également sur des données tirées du domaine de l'acquisition L1, où nous observons des phénomènes parallèles. Nous verrons que, même si ces éléments ne correspondent pas à la forme de la langue parlée par un locuteur natif, ils permettent tout de même au locuteur de s'exprimer au mieux de ses moyens.

Dans la troisième et dernière partie de notre travail, nous présenterons notre étude, qui porte sur la catégorisation des verbes du type *cut* et *break* par les apprenants de l'anglais comme langue seconde. Nous présenterons d'abord nos objectifs de recherche dans le contexte de cette étude. Nous présenterons ensuite la méthodologie de notre protocole expérimental (population, matériel, tâche, déroulement et critères d'analyse). Enfin, nous présenterons les résultats de notre étude, suivis d'une discussion générale de nos résultats, ainsi que de nos perspectives de recherche.

PREMIERE PARTIE

Catégorisation des événements et focus sur cut et break

Notre thèse porte sur la catégorisation du système verbal anglais, et concerne la catégorisation de deux classes verbales apparentées mais distinctes: *cut* et *break*. Ces classes verbales font partie du domaine verbal plus large de verbes de changement d'état, qui désignent un changement dans la forme ou dans l'apparence d'une entité donnée. Cependant, ces deux classes se distinguent de manière importante en fonction de leurs propriétés sémantiques et de leur comportement syntaxique. En effet, la classe verbale *break* concerne uniquement des actions ayant comme composant sémantique la notion d'un résultat ou d'un changement, alors que les verbes de la classe *cut* lexicalisent non seulement un résultat ou un changement, mais aussi un contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet, et un mouvement prototypique. Autrement dit, alors que les deux classes verbales décrivent un changement physique chez un objet comme résultat de l'action (une séparation dans son 'intégrité matérielle' selon Hale et Keyser, 1986), les verbes du type *cut* décrivent également la cause de ce résultat, ce qui n'est pas le cas des verbes du type *break*.

Dans cette première partie de notre travail, nous discuterons d'abord du concept de la catégorisation des événements, en posant la question suivante: si nous pouvons catégoriser les objets en fonction des attributs physiques, ou fonctions, qu'ils partagent, sur quelle base pouvons-nous envisager la catégorisation des événements? Ensuite, nous parlerons de la nature bipartite des verbes anglais en général: selon le modèle avancé par les travaux de Fillmore (1966, 1968, 1970), les verbes peuvent être catégorisés en fonction des composants sémantiques qu'ils partagent, mais chaque membre d'une catégorie donnée possède également des caractéristiques idiosyncratiques qui le distinguent des autres membres. Ensuite, nous verrons comment les propriétés sémantiques partagées par les membres d'une classe verbale influencent leur comportement au plan syntaxique (Pinker, 1989; Levin, 1993; Levin & Rappaport Hovav, 1991, 1995). Nous verrons que la catégorisation verbale se fait non seulement au plan sémantique (en fonction des traits sémantiques que différents verbes peuvent partager) mais aussi au plan syntaxique (les traits sémantiques communs qui déterminent le comportement syntaxique des membres d'une classe verbale). Nous explorerons ensuite les classes verbales de *cut* et *break*, en effectuant une analyse contrastive de ces deux catégories verbales. Enfin, nous présenterons un aperçu des études translinguistiques qui ont déjà été effectuées jusqu'à présent concernant ces deux catégories verbales.

1. La catégorisation des événements

1.1 Qu'est-ce que la catégorisation linguistique?

Les êtres humains catégorisent et dénomment les phénomènes qui les entourent. Pour Mervis et Rosch (1981), la catégorisation concerne le processus et la capacité humaine de regrouper les phénomènes apparentés (c'est-à-dire, d'identifier les traits sémantiques que différentes entités ont en commun) :

« Une catégorie existe dès lors que deux ou plusieurs objets ou événements qui peuvent être distingués sont traités de manière équivalente. Ce traitement équivalent peut prendre plusieurs formes, telle la dénomination commune d'objets ou celle d'événements distincts, ou encore la production d'une même action sur des objets différents. Les configurations du stimuli sont uniques, mais les organismes ne les traitent pas de manière unique; ils répondent sur la base d'apprentissages qui ont eu lieu dans le passé. En ce sens, la catégorisation peut être considérée comme l'une des fonctions de base des êtres humains».

(Mervis & Rosch, 1981, cité dans Cordier & François, 2002, p. 18)

Les travaux concernant la catégorisation de Rosch (1975, 1978) proposent qu'un item lexical n'est pas un membre d'une catégorie strictement en fonction de l'ensemble de ses propriétés ou caractéristiques, mais plutôt en fonction de sa ressemblance à un *prototype* qui représente le mieux la catégorie: en effet, la sémantique du prototype propose une classification en fonction de l'appariement d'une entité donnée avec le *prototype* de la catégorie. L'inclusion d'une entité donnée dans une catégorie se fait au niveau cognitif, basée sur les jugements des individus: comme le note Rosch (1978), « *prototypes of categories have generally meant the clearest cases of category membership defined...by people's judgements of goodness of membership in the category*» (p. 259). Selon Rosch (1978), les individus d'une communauté linguistique ou sociale sont généralement d'accord si une entité donnée représente un 'bon' exemple, ou un exemple *prototypique*, d'une catégorie linguistique.

1.2 La catégorisation au niveau du système nominal: l'hyponymie et l'hyperonymie

Notre travail concerne le système verbal et la catégorisation des événements apparentés, sujet que nous aborderons plus tard dans ce chapitre. Cependant, pour illustrer le

concept de la catégorisation linguistique, nous décrirons d'abord quelques exemples de la catégorisation nominale en ce qui concerne l'organisation hiérarchique du lexique et les principes de l'hyponymie et l'hyperonymie.

Au niveau nominal, le modèle de Rosch (1975, 1978) envisage une taxonomie à trois bases, ce que nous pouvons envisager comme une hiérarchie à trois niveaux (voir aussi Kleiber, 1991 et Le Ny, 2005): un niveau superordonné (la catégorie générale), le niveau de base (le niveau prototypique, où nous pouvons envisager une forme globale qui représente les membres et qui donne lieu à une image mentale chez l'individu) et le niveau subordonné (le niveau où résident les membres spécifiques d'une catégorie, qui possèdent des propriétés idiosyncratiques qui les caractérisent individuellement). Nous présentons quelques exemples de ce type d'organisation en anglais dans la figure 1, ci-dessous:

Niveau superordonné	Niveau de Base	Niveau subordonné
<i>Furniture</i>	<i>Chair</i>	<i>Kitchen chair, high chair, recliner</i>
<i>Fruit</i>	<i>Apple</i>	<i>Golden Delicious, Pink Lady, Macintosh</i>
<i>Animal</i>	<i>Dog</i>	<i>Golden Retriever, Poodle, Daschund</i>

Figure 1. Quelques exemples de la catégorisation nominale selon le modèle de Rosch (adapté de Rosch, 1975, 1978)

Prenons l'exemple de la relation hiérarchique entre les termes *fruit*, *apple*, et *Pink Lady*. Le niveau superordonné est représenté par le *type* d'entité. Au niveau de base nous avons affaire à un membre prototypique ayant les caractéristiques typiques d'un fruit (ayant des pépins, la propriété d'être comestible, etc.), qui est *apple*. Dans le modèle de Rosch, le niveau de base représente le niveau le plus informatif: le niveau superordonné de *fruit* renvoie à des variétés différentes de fruit et donc ne peut donner lieu à une forme globale ou à une image mentale chez un individu. Au niveau de base, *apple* renvoie directement à une image prototypique d'une pomme en ce qui concerne sa forme, sa taille, sa couleur ou sa texture, ou éventuellement d'autres traits qui caractérisent notre conception d'une pomme (une petite tige, par exemple). Au niveau subordonné, nous avons affaire à des membres plus spécifiques, tel que *Pink Lady*, qui possèdent des propriétés idiosyncratiques qui les distinguent des autres membres de la catégorie (dans le cas de *Pink Lady*, une texture très ferme, une couleur rosée, être de taille moyenne, etc.). Ce type de taxonomie représente le concept linguistique de l'*hyperonymie* et l'*hyponymie*, une relation transitive et asymétrique, dans laquelle, par

exemple, *rose* est considéré comme l'hyponyme de l'hyperonyme *flower* (Kleiber, 1991; Lyons, 1970; Miller & Fellbaum, 1991). Selon le modèle de Rosch (1975, 1978), l'hyperonyme *flower* représente le niveau de base, dans le sens où il renvoie à une forme prototypique et à une image mentale chez un individu (même si cette image est de nature générique). Les hyponymes, tel que *rose* ou *daffodil*, renvoient à des entités apparentés qui ont des attributs spécifiques. En effet, tout hyponyme possède au moins un trait idiosyncratique qui le distingue des autres membres de la même catégorie : comme le notent Miller et Fellbaum (1991), « *the hyponym inherits all the features of the more generic concept and adds at least one feature that distinguishes it from its superordinate and from any other hyponyms* » (p. 202). En ce qui concerne les objets, ces traits peuvent être les différentes parties de l'objet, ses attributs physiques ou une fonction spécifique. Prenons l'exemple de Miller et Fellbaum (1991) de *canari*, un type d'oiseau, qui possède des parties différentes (un bec, des ailes), des attributs physiques (petit, jaune), et des fonctions (chanter, voler). Le canari possède donc certains attributs qui sont quasi-universellement communs à la catégorie des oiseaux (bec, la capacité de voler), tout en ayant des propriétés idiosyncratiques qui le distinguent des autres membres de la catégorie. Kleiber (1991) propose un test linguistique pour vérifier l'appartenance d'un hyponyme à une catégorie. Il s'agit d'un test d'implicature unilatéral : pour vérifier si *canari* est réellement un hyponyme de *oiseau*, on pourra dire *si x est un canari, alors x est un oiseau*. Le même test est valable pour les autres objets que nous venons de voir : *si x est un Pink Lady, alors x est une pomme* ou *si x est une rose, alors x est une fleur*. Etant donné que ce test est unilatéral, il ne fonctionne pas dans le sens contraire : *#si x est un oiseau, alors x est un canari*. C'est pour cette raison que l'hyperonymie et l'hyponymie constituent une relation asymétrique, comme nous l'avons déjà observé.

1.3 La catégorisation du système verbal: de quelques difficultés que présente le verbe

Nous venons de voir que la catégorisation linguistique des objets se fait en fonction des différents traits sémantiques que peut posséder une entité donnée: l'objet est un membre d'une certaine catégorie car il partage des traits communs avec d'autres objets appariés. L'hyperonyme d'une catégorie est son membre prototypique, qui représente le mieux la catégorie, et qui est de nature générique car il ne possède pas de caractéristiques spécifiques qui le distingue des autres membres de la même catégorie. Les différents hyponymes de la catégorie possèdent tous les traits de l'hyperonyme, ainsi que des propriétés idiosyncratiques

qui les distinguent les uns des autres. En ce qui concerne la catégorisation des verbes, nous pourrions demander s'il est possible d'appliquer ces mêmes principes à la catégorisation des événements. Comme le remarquent Miller et Fellbaum (1991), dans un test similaire à celui de Kleiber (1991), nous pouvons très bien dire *a robin is a bird* ('un rouge-gorge est un oiseau') ou *a hammer is a tool* ('un marteau est un outil') sans autre qualification, mais le même type d'énoncé concernant la relation entre deux verbes sans autre qualification nous semble étrange: *smacking is hitting* ('gifler est frapper') ou *mumbling is talking* ('marmonner est parler'). Comment pouvons-nous envisager la catégorisation des événements? Comme nous le verrons, cela n'est pas une question facile, car les verbes sont de nature plus fluide que les noms, et ont des frontières sémantiques moins définies que celles des objets, ce qui rend leur catégorisation plus complexe. Dans tous les cas, il est nécessaire d'envisager la classification des événements d'une manière différente que celle des objets, et surtout dans le contexte de l'acquisition de ces deux classes de mot (Tomasello, 2003).

Tout comme dans la catégorisation des objets dans le modèle de Rosch (1975, 1978), lorsque nous parlons de la catégorisation des verbes, nous évoquons le fait que certains verbes peuvent être considérés comme apparentés d'une certaine manière, et peuvent être regroupés ensemble en fonction des caractéristiques qu'ils partagent. Mais si les noms peuvent être regroupés ensemble en fonction de leurs attributs physiques ou de leurs fonctions, selon quels critères pouvons-nous catégoriser les verbes? Tout d'abord, il est important de noter que les verbes sont plus complexes que les noms car ils sont de nature relationnelle. Comme le note Gentner (1978), « *in the linguistic description of a situation, nouns represent the thinglike elements, while verbs and other relational terms specify relations between those elements* » (p. 989). Le verbe représente donc le véritable 'cœur' du système grammatical: il détermine non seulement *combien* d'arguments une phrase contient, mais aussi quels *types* d'arguments la phrase peut prendre (objet direct, objet indirect, compléments circonstanciels, etc.).

Les verbes sont de nature polysémique: les frontières sémantiques entre les verbes sont plus fluides que les frontières sémantiques entre les noms. Comme nous le verrons plus tard, cela peut avoir un effet sur l'apprentissage du système nominal *versus* l'apprentissage du système verbal, car l'apprenant doit tenir compte de tous les différents sens d'un verbe, et des arguments qu'il sélectionne en fonction d'un sens donné. Sans compter les sens métaphoriques et idiomatiques qu'un verbe peut avoir, même les significations très littérales peuvent être très flexibles en fonction des compléments de la phrase. Comme le remarque Bianchi (2001), en

évoquant un exemple de Searle (1979), le verbe anglais *cut* peut avoir des sens très flexibles en fonction des différents emplois du verbe : par exemple, *cut the grass* ('couper le gazon') et *cut the cake* ('couper le gâteau') représentent des façons très différentes d'agir sur deux objets distincts, en utilisant deux instruments différents (Bianchi décrit cette différence comme étant la différence entre *cut* dans le sens de *raccourcir* versus *cut* dans le sens de *débiter en tranches*). De plus, comme nous l'avons noté, l'événement décrit par un verbe ne représente pas un objet isolé, mais plutôt une activité qui se produit pendant une certaine tranche de temps, pendant que d'autres activités peuvent également se produire, ce qui peut créer un chevauchement temporel. La définition de ce qui constitue un événement ou activité est donc de nature floue. Certains verbes semblent décrire une série de plusieurs sous-événements différents. Dans le cas de la phrase *John cooked dinner* ('John a préparé le dîner'), comment pouvons-nous délimiter ce qui constitue l'événement de *préparer le dîner*? Autrement dit, quel est le point de départ et le point où l'événement 's'arrête'? Lorsque John fait les courses pour acheter les ingrédients? Lorsque John sert le repas à ses invités? Cette fluidité peut également venir s'ajouter à la complexité inhérente de la catégorisation verbale.

1.4 L'hyponymie et l'hyponymie dans le contexte du système verbal

Comme nous l'avons vu dans le contexte du système nominal (l'étude des objets/entités), les notions de l'hyponymie et de l'hyponymie concernent l'organisation hiérarchique des différents membres d'une catégorie linguistique. L'hyponyme d'une catégorie est son membre prototypique, qui représente la conception générique des autres membres de la catégorie: les membres spécifiques de la catégorie, les hyponymes, possèdent tous les attributs de l'hyponyme, ainsi que des propriétés idiosyncratiques qui les distinguent les uns des autres. En ce qui concerne le système nominal, nous avons pris comme exemple le nom *pomme*: *pomme* peut être considéré comme l'hyponyme de la catégorie *pomme* (le niveau de base selon le modèle de Rosch, voir la figure 1), qui possède toutes les caractéristiques que nous associons avec cette catégorie (pépins, comestible, etc.): *Pink Lady*, hyponyme de la catégorie *pomme*, possède toutes les caractéristiques de l'hyponyme *pomme*, tout en ayant des propriétés idiosyncratiques (texture ferme, couleur rosée, etc.)

Existe-il un modèle similaire qui illustre les concepts de l'hyponymie et l'hyponymie dans le contexte du système verbal? Comme nous l'avons remarqué précédemment, Miller et Fellbaum (1991) observent qu'alors que nous pouvons très bien dire *a pink lady is an apple*, il

serait étrange d'illustrer la relation entre les verbes *smack* et *hit* en disant tout simplement *smacking is hitting*. C'est pour cela que Miller et Fellbaum (1991) proposent l'idée d'une *troponymie* (du grecque *tropos*, manière), le fait que la relation entre deux verbes puisse être exprimée par un énoncé tel que *to V1 is to V2 in some manner* ('V1 est une manière de V2'). Selon cette approche, nous pouvons montrer la relation entre les hyperonymes et les hyponymes verbaux en utilisant un test d'implicature. Si nous formulons une phrase en employant l'hyponyme d'une classe verbale, pourrions-nous produire une phrase ayant la même signification (quoique plus générique) en utilisant l'hyperonyme de la catégorie ? Considérons quelques exemples :

John and Mary waltzed.
'John et Mary ont dansé la valse'

→ *John and Mary danced.*
'John et Mary ont dansé'

John napped on the couch.
'John a fait une sieste sur le canapé'

→ *John slept on the couch.*
'John a dormi sur le canapé'

John assassinated the senator.
'John a assassiné le sénateur'

→ *John killed the senator.*
'John a tué le sénateur'

John leered at the girls.
'John a lorgné les filles'

→ *John looked at the girls.*
'John a regardé les filles'

John strutted in the street.
'John s'est pavané dans la rue'

→ *John walked in the street.*
'John a marché dans la rue'

A priori, ces implicatures entre des hyperonymes et des hyponymes fonctionnent très bien. En effet, nous pouvons dire *to waltz is to dance in some manner* (*waltz* décrit un type de danse spécifique, ayant ses propres règles, tout comme *John and Mary foxtrotted* ou *John and Mary tangoed*). Il est également vrai que *to nap is to sleep in some manner* (*nap* implique l'acte de dormir pendant une période courte). Nous pouvons dire que *to assassinate is to kill*, le verbe *assassinate* signifiant que la personne qui est la cible de l'assassinat est quelqu'un d'important. Nous pouvons dire *To leer is to look in some manner*, puisque ce verbe décrit l'acte de scruter quelqu'un d'une manière indécente, contrairement à la neutralité du verbe hyperonymique *look*. Et enfin, dans le dernier exemple, nous pouvons dire *to strut is to walk in some manner*, car *strut* décrit l'acte de marcher d'une manière fière et arrogante. Nous voyons donc que, basé sur le concept de la *troponymie* de Miller et Fellbaum (1991), les verbes peuvent également être regroupés en fonction des propriétés sémantiques qu'ils partagent. Si nous prenons la catégorie verbale *dance*, nous voyons que l'hyperonyme *dance*

peut être considéré comme le membre générique de la catégorie (dans le sens de mouvoir son corps en suivant le rythme de la musique): des hyponymes tels que *waltz*, *foxtrot* et *tango* décrivent des manières de réaliser l'action décrite par l'hyperonyme et possèdent leurs propres caractéristiques spécifiques. Le concept de la *troponymie* est également présent dans l'analyse sémantique par Pinker (1989) des verbes *go*, qui décrit tout simplement l'acte de se déplacer d'un endroit à un autre, et *run*, qui précise la manière dans laquelle l'agent effectue l'action *go*, et qui est donc de nature plus complexe au niveau sémantique. En ce qui concerne *go*, la structure lexico-conceptuelle du verbe dans la phrase *John went into the room* est la suivante, ce verbe sélectionnant les catégories conceptuelles THING (*John*), PATH, et PLACE (*room*). La figure 2, ci-dessous, représente la décomposition sémantique du verbe *go* par Pinker:

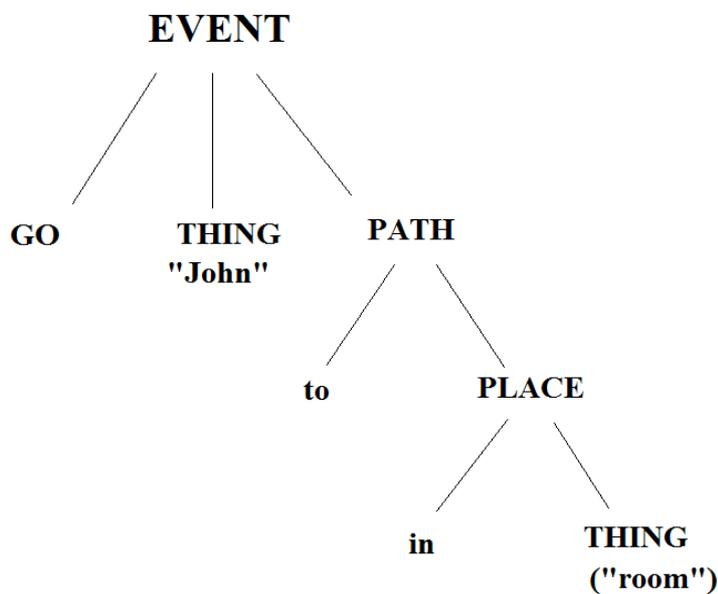


Figure 2. La décomposition sémantique du verbe *go*, adaptée de Pinker (1989, p. 179)

Le verbe *go* est de nature générique, et décrit l'acte de se déplacer d'un endroit à un autre. Considérons maintenant la structure du verbe *run*, qui spécifie la manière dont John effectue l'action *go*, et dont la décomposition sémantique est représentée ci-dessous, dans la Figure 3:

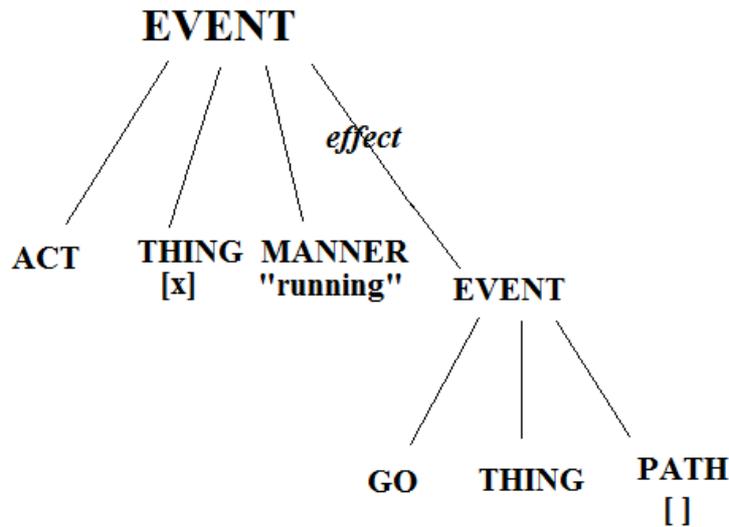


Figure 3. La décomposition sémantique du verbe *run*, adaptée de Pinker (1989, p. 198)

Comme le montre Pinker, la description sémantique du verbe *go* est incluse dans celle du verbe *run*: *run* contient tous les composants sémantiques que possède *go*, tout en ayant d'autres propriétés spécifiques (la rapidité, la volonté, etc.).

Dans le contexte du modèle de la catégorisation verbale de Miller et Fellbaum (1991) nous pouvons considérer *run* comme un hyponyme-troponyme de la classe verbale *go*, qui fait partie de la catégorie générale des verbes de mouvement. Le verbe *go* est plutôt de nature générique, car il ne précise pas la manière dont l'agent effectue l'action. Le verbe *run* est de nature spécifique car il décrit une manière précise d'effectuer l'action *go*.

1.5 Bilan

Dans cette section, nous avons abordé la question de la catégorisation linguistique, en faisant une comparaison entre la catégorisation du lexique nominal et la catégorisation du lexique verbal. C'est ce deuxième principe, la catégorisation du système verbal, qui nous concerne dans le cadre de ce travail. Nous avons abordé les questions de l'hyponymie, de l'hyponymie, et de la troponymie dans le contexte du système verbal. L'hyponyme verbal décrit une action générique, par comparaison avec l'hyponyme-troponyme verbal, qui décrit de manière plus spécifique la façon ou la manière dont l'agent réalise l'action. Mais le

principe de la troponymie n'est pas forcément présent dans le cas de tous les verbes spécifiques, car ce n'est pas le cas que tous les verbes spécifiques désignent une certaine manière spécifique d'effectuer une action générique. Nous pouvons penser, par exemple, au cas des verbes ayant comme composant sémantique le résultat d'une action plutôt que la manière de réaliser une action. Comme nous le verrons, un exemple d'une classe verbale qui ne lexicalise que le résultat d'une action est *break*, l'une des classes verbales sur lesquelles nous nous concentrons dans notre travail: les membres de la catégorie *break* ne décrivent pas forcément une manière spécifique d'effectuer l'action (quoique cela est parfois le cas, comme dans le cas de *smash*, qui implique que l'agent agit de manière assez violente) mais parfois tout simplement le *résultat* de l'action (que l'objet passe d'un état entier à un état *cassé*). Le verbe spécifique *shatter*, qui relève de la classe *break*, ne lexicalise pas une manière spécifique d'effectuer l'action, mais plutôt le résultat. Dans la phrase *John smashed the plate* ('John a éclaté l'assiette'), la manière dont John réalise cette action n'est pas précisée (avec un marteau ? en la faisant tomber par terre ?), mais nous pouvons imaginer le résultat. C'est pour cette raison que, dans ce travail, nous ferons référence aux membres spécifiques d'une classe verbale comme étant des *hyponymes* et le membre le plus générique de la classe verbale (qui représente la classe de manière *prototypique*, et ne possède aucun trait sémantique spécifique) comme étant l'hyperonyme. Dans le cadre de notre étude, les verbes *cut* et *break* sont les hyperonymes des classes *cut* et *break*, car ils représentent les actions les plus prototypiques de ces deux catégories: des membres plus spécifiques de ces deux classes, tels que *slice* (dans la classe *cut*) et *smash* (dans la classe *break*), ne contiennent pas seulement le sens de l'hyperonyme de la classe, mais possèdent aussi d'autres traits sémantiques qui leur sont propres (*slice*, par exemple, implique comme résultat une tranche très fine de l'objet original, et *smash* implique que l'agent agit sur l'objet en jeu d'une manière assez violente). Dans la prochaine section, nous discuterons de la nature complexe du verbe, en considérant cette classe de mot du point de vue à la fois sémantique et syntaxique.

2. La classification verbale dans l'interface syntaxe-sémantique

Dans la section précédente, nous avons exploré les différences entre la catégorisation du système nominal et la catégorisation du système verbal. Comme nous l'avons noté, les verbes sont plus complexes que les noms car ils sont de nature relationnelle: nous ne pouvons pas considérer la signification d'un verbe sans tenir compte de sa relation avec d'autres compléments de la phrase. C'est pour cette raison que toute description du système verbal doit

prendre en compte les propriétés sémantiques d'un verbe ainsi que son comportement syntaxique. Une classe verbale peut donc être définie comme un ensemble de verbes qui sont apparentés au niveau sémantique (qui ont donc des propriétés sémantiques communes tout en ayant des caractéristiques idiosyncratiques qui distinguent les membres les uns des autres, comme nous l'avons déjà vu), mais qui ont également un modèle grammatical en commun et peuvent réaliser les mêmes constructions syntaxiques. Dans cette partie-ci, nous décrirons un modèle de catégorisation verbale qui prend en compte ces deux aspects.

2.1 La nature bipartite des verbes

Comme nous l'avons déjà vu, les membres d'une catégorie verbale donnée partagent certaines propriétés sémantiques, mais possèdent également des caractéristiques distinctes. Pour Fillmore (1966, 1968, 1970), la catégorisation verbale a trois objectifs:

- Décrire le comportement syntaxique que partagent certains verbes (c'est-à-dire, identifier les différentes constructions qui sont possibles dans la grammaire d'une langue donnée).
- Regrouper les différents verbes en fonction du comportement syntaxique qu'ils partagent.
- Identifier les propriétés sémantiques que partagent les verbes qui influencent leur comportement syntaxique.

A partir de ces trois objectifs, Fillmore (1966, 1968) développe une description de la nature bipartite du verbe dans le cadre de la catégorisation lexicale. Pour Fillmore, par *nature* bipartite, nous entendons que chaque verbe:

- Suit un modèle sémantique qui est partagé par tous les membres d'une même classe verbale (*event type* ou *schema*). Au niveau de la structure sémantique, ce modèle peut être de nature très simple ou plus complexe¹.

¹ comme nous le verrons, les verbes du type *break* ont une structure lexico-conceptuelle simple, qui ne lexicalisent que le résultat de l'action, contrairement aux verbes du type *cut*, qui lexicalisent la cause et le résultat de l'action: nous avons également vu ce concept décrit par Pinker (1989) dans le cas des verbes *go* et *run*: *go* a une structure sémantique simple que celle de *run*, qui spécifie une certaine manière de réaliser l'action (*go*).

- Possède un composant qui le distingue des autres membres de la catégorie (*root*) (l'appariement de son et signification qui représente la signification précise d'un verbe). Le *root*, par exemple, peut spécifier l'état du résultat de l'action (*crumble a cookie*, 'émietter un cookie'), un objet (*fish for trout*, 'pêcher des truites'), une substance (*butter the bread*, 'tartiner le pain avec du beurre'), ou une destination (*bottle the soda*, 'embouteiller le soda').

Selon Fillmore (1966, 1968, 1970), ce sont les traits sémantiques qu'un verbe partage (*event type*) avec les autres membres de la même classe, et pas ses caractéristiques idiosyncratiques, qui le distinguent des autres membres, et qui influencent son comportement syntaxique dans le système grammatical. L'idée qu'un verbe peut être catégorisé en fonction des propriétés partagées, mais qu'il reste toutefois un lexème distinct à l'intérieur de la classe a été d'abord décrit dans les travaux de Fillmore, mais a été ensuite développé par d'autres chercheurs. Avant d'aborder ces développements plus récents, nous allons d'abord illustrer le modèle de Fillmore en décrivant sa fameuse étude qui traite de deux classes verbales distinctes: *hit* et *break*. Fillmore n'était pas le premier à faire un lien entre les propriétés syntaxique et sémantique d'un verbe² mais son travail sur les classes verbales *hit* et *break* figure parmi les études les plus influentes du domaine.

2.2 La catégorisation de *hit* et *break* de Fillmore (1970)

Pour illustrer la nature bipartite des verbes, c'est-à-dire l'idée que les propriétés sémantiques partagées par les verbes d'une classe donnée influencent leur comportement syntaxique, Fillmore (1970) analyse les membres de deux classes verbales distinctes : *hit* et *break*.

Dans la Figure 4, ci-dessous, nous présentons les différents membres des deux classes cités par Fillmore (1970):

² Jespersen (1927) remarque que les verbes de changement d'état peuvent prendre une construction transitive et intransitive, ex: *John boiled the water/The water boiled*.

<i>hit</i>	<i>break</i>
<i>bash</i> ('cogner')	<i>bend</i> ('courber')
<i>bump</i> ('cogner')	<i>break</i> ('casser')
<i>hit</i> ('frapper')	<i>crack</i> ('fêler')
<i>kick</i> ('donner un coup de pied')	<i>fold</i> ('plier')
<i>pound</i> ('frapper fort')	<i>shatter</i> ('éclater')
<i>slap</i> ('gifler')	<i>split</i> ('fendre')
<i>strike</i> ('frapper')	<i>snap</i> ('casser net')

Figure 4. La catégorisation des classes verbales *hit* et *break* (Fillmore, 1970, p. 125)

Dans son analyse, Fillmore montre que les membres de *hit* et *break* partagent non seulement des propriétés sémantiques avec les autres membres de la même classe, mais aussi que ces propriétés sémantiques communes déterminent les constructions syntaxiques que ces verbes peuvent réaliser. Dans les sections qui suivent, nous décrirons d'abord les propriétés sémantiques que possèdent ces deux classes verbales, et ensuite les constructions syntaxiques qu'ils peuvent réaliser.

2.2.1 Les différences sémantiques entre les verbes du type *hit* et *break*

Pour Fillmore, la différence principale entre les verbes du type *hit* et les verbes du type *break* concerne les composants sémantiques que ces deux catégories verbales possèdent:

- Comme nous l'avons déjà observé, les verbes du type *break* sont des verbes de changement d'état, qui décrivent un résultat (un changement physique chez l'objet en jeu). L'hyperonyme *break* lexicalise uniquement un changement d'état chez l'objet, sans préciser d'autres informations sur l'événement. Les membres spécifiques (hyponymes) de cette classe-ci décrivent les différents types de changement physique qui peuvent avoir lieu chez l'objet en jeu (par exemple, *shatter* décrit la rupture d'un objet rigide, cassé en plusieurs morceaux, alors que *snap* décrit également la rupture d'un objet rigide, mais implique que l'objet est cassé en deux, etc.).
- Les verbes du type *hit*, contrairement aux verbes du type *break*, ne lexicalisent pas de résultat (c'est-à-dire que l'intégrité de l'objet en jeu n'est pas forcément affectée par l'action). En revanche, les verbes du type *hit* lexicalisent la notion de *contact physique* entre l'agent et

l'objet, ainsi qu'un *mouvement prototypique* qui cause ce contact. Les membres spécifiques (hyponymes) de cette classe lexicalisent les différentes manières d'effectuer l'action au niveau du contact et du mouvement (par exemple, *slap* décrit l'acte de frapper un objet ou une entité avec une palme de main ouverte; *kick* décrit l'acte de frapper un objet ou une entité en utilisant les pieds).

Les verbes du type *hit* sont considérés comme *surface contact verbs* (Levin, 1993), des verbes qui impliquent un contact entre l'agent et l'objet ou l'entité, sans forcément qu'un changement d'état ait lieu. En revanche, les verbes du type *break* décrivent obligatoirement un changement d'état physique chez un objet (mais la notion de contact entre l'agent et l'objet n'est pas obligatoire), comme nous le voyons dans les exemples suivants:

- (1) a. The rocks hit the windshield, but luckily it wasn't damaged.
'Les pierres ont frappé le pare-brise, mais heureusement il n'a pas été endommagé'
- b. #The rocks broke the windshield, but luckily it wasn't damaged.
'Les pierres ont cassé le pare-brise, mais heureusement il n'a pas été endommagé'
- (Levin, 2013, p. 2)

La phrase dans l'exemple (1a) est tout à fait acceptable: les pierres sont rentrées en contact avec l'objet en jeu (le pare-brise), mais celui-ci n'a pas subi de changement d'état à cause de cette action. En revanche, la phrase dans l'exemple (1b) n'a aucun sens: le verbe *break* implique un changement d'état (un endommagement) chez l'objet en jeu, et donc la dernière partie de cette phrase est tout à fait contradictoire. Dans la prochaine section, nous verrons comment les différences sémantiques entre ces deux classes verbales peuvent déterminer leur comportement syntaxique.

2.2.2 Les différences syntaxiques entre les verbes du type *hit* et *break*

Nous allons maintenant voir comment les propriétés sémantiques des verbes du type *hit* et *break* déterminent les constructions syntaxiques que peuvent réaliser ces verbes. Nous avons vu que les verbes du type *hit* sont considérés comme *surface contact verbs* (qui impliquent un contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet en jeu, mais pas de résultat) et les verbes du type *break* sont considérés comme des verbes de changement d'état (qui impliquent un résultat, mais pas un contact obligatoire entre l'agent et l'objet, ni de mouvement prototypique). Dans les sections à suivre, nous décrirons les différentes constructions que les

verbes de ces deux classes verbales peuvent réaliser (ou, dans certains cas, ne peuvent pas réaliser).

2.2.2.1 L'alternance causative-inchoative

Les verbes du type *break* et les verbes du type *hit* peuvent tous réaliser une construction transitive, dans laquelle le sujet (l'agent) agit sur l'objet:

- (2) a. John broke the window./John shattered the window./John cracked the window.
'John a cassé la fenêtre'/'John a éclaté la fenêtre'/'John a fêlé la fenêtre'
- b. John hit the window./ John struck the window. /The boy kicked the window.
'John a frappe la fenêtre'/'John a frappé la fenêtre'/'John a donné un coup de pied à la fenêtre'

Cependant, la première différence syntaxique entre ces deux classes verbales est que les verbes du type *break* peuvent réaliser une construction intransitive, dans lequel l'objet en jeu devient le sujet grammatical de la phrase, alors que ce type de construction est interdit pour les verbes du type *hit*:

- (3) a. The window broke./The window shattered./The window cracked.
b. *The window hit./*The window struck./*The window kicked.

Les phrases dans les exemples (2) et (3) représentent l'alternance syntaxique causative-inchoative (connue également par les termes *anticausative* ou *ergative*). Dans la construction causative (transitive), le sujet grammatical est l'agent qui réalise l'action: la 'cause' de l'action qui se produit est donc exprimée de manière explicite dans la phrase. Dans la construction inchoative (intransitive), le sujet grammatical est le patient qui subit le résultat de l'action qui se produit: dans ce cas-ci, la 'cause' de cette action n'est pas exprimée de manière explicite dans la phrase. Les verbes qui acceptent l'alternance causative-inchoative sont, en général, des verbes qui représentent un changement d'état. Cette alternance est un exemple d'une opération de *a-structure* (*argument structure*), qui concerne des formes distinctes du verbe qui sont différentes au niveau des arguments syntaxiques qu'ils peuvent prendre, mais qui sont toutefois liés (Sadler & Spencer, 1998; Bohnemeyer, 2007). Nous illustrons le principe de *a-structure* avec l'exemple suivant :

- (4) a. The boy bounced the ball.
 ‘Le garçon a fait rebondir le ballon’
 b. The ball bounced.
 ‘Le ballon a rebondi’

Dans l'exemple (4a), qui est une construction transitive, l'agent (le garçon) réalise l'action qui cause le rebondissement du ballon. Dans l'exemple (4b), le verbe décrit l'action de subir le mouvement, et donc le patient (le ballon) est le sujet grammatical. Nous pouvons considérer ces deux exemples du verbe *bounce* comme deux formes polysémiques du même verbe, qui décrivent soit l'acte d'exercer de la pression sur le ballon, soit l'acte de subir la force de cette pression. Cette causalité peut également être exprimée indirectement avec une construction périphrastique dans laquelle le verbe intransitif est enchâssé comme un complément d'un verbe causatif tel que *make*, *let*, ou *cause* (McCawley, 1971; Pinker, 1989):

- (5) a. The boy bounced the ball.
 b. The boy *made* the ball bounce.
 c. The boy *let* the ball bounce.
 d. The boy *caused* the ball to bounce.

Comme nous l'avons déjà observé, les verbes du type *break* peuvent apparaître dans des constructions transitives et intransitives. Étant donné que *break* ne lexicalise que le résultat de l'action, et pas obligatoirement la cause de l'action, il peut prendre une construction intransitive, dans laquelle le sujet grammatical est le patient qui subit le changement d'état: *The window broke*. Dans cette construction, la cause de la rupture de la fenêtre n'est pas exprimée de manière explicite: le verbe nous donne comme information uniquement le résultat de l'action, que la fenêtre est maintenant cassée. Il est possible que l'événement se soit produit de manière spontanée, ou accidentelle. En revanche, les verbes du type *hit*, qui lexicalisent les composants sémantiques du contact et du mouvement, expriment impérativement et explicitement la cause de l'action au niveau syntaxique, sans forcément qu'un changement d'état ait lieu. La construction **The window hit* est interdite car l'agent de l'action n'apparaît nulle part dans la phrase. C'est pour cette raison que les verbes du type *hit* ne peuvent prendre l'alternance causative-inchoative comme les verbes du type *break*.

2.2.2.2 La construction conative

La deuxième distinction syntaxique entre les classes verbales *hit* et *break* concerne l'alternance conative, dans laquelle l'objet du verbe dans la variante transitive devient l'objet de la préposition dans un syntagme prépositionnel dont la tête est une préposition telle que *at*, *on*, et *against*, le syntagme prépositionnel indiquant une direction ou une motion:

- (6) a. John knocked *at* the door.
'John a frappé à la porte'
b. John knocked *on* the door.
'John a frappé à la porte'
c. John pushed *against* the table.
'John a poussé contre la table'

Les verbes du type *hit* peuvent réaliser cette alternance, mais les verbes du type *break* ne peuvent pas:

- (7) a. John hit at the door./ John pounded at the door./ John bashed at the door.
b. *The boy broke at the vase./*The boy shattered at the vase./*The boy cracked at the vase.

Comme le remarque Dowty (2001), dans le cas d'un verbe qui décrit un changement physique chez un objet, la construction conative décrit uniquement un changement partiel, soulignant le fait qu'une petite partie de l'objet soit affectée par l'action (par exemple, l'expression *eat at the cake* signifie 'manger *très peu* de gâteau'). Lorsque le verbe employé lexicalise le composant sémantique de 'mouvement' mais n'implique pas obligatoirement un changement chez l'objet (comme dans le cas des verbes du type *hit*), la construction décrit l'acte de réaliser un mouvement prototypique sans forcément qu'un contact ait lieu entre l'agent et le patient. Par exemple, *John swatted at the fly* signifie que John a réalisé un mouvement du type *swat* afin d'écraser la mouche, mais qu'il n'a pas réussi à faire contact avec celle-ci. Comme le remarque Pinker (1989), cette construction peut parfois signifier que l'agent *tente* de réaliser une action, sans succès: John a donc *tenté* de tuer la mouche, sans réussir à le faire. Pourquoi cette construction est-elle interdite dans le cas des verbes du type *break*? Selon Dowty (2001), «*telic verbs like 'break' may already involve a strong enough entailment of completion of action that 'break at the lamp' produces a conflict between the incompleted*

entailment of at and the completed entailment of 'break'» (p. 186): c'est-à-dire que les verbes du type *break* impliquent la réalisation complète de l'action (que l'objet est entièrement cassé), ce qui n'est pas compatible avec la construction conative (qui implique le 'non succès' ou le succès partiel d'une action).

2.2.2.3 *Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient*

La troisième différence entre le comportement syntaxique de *hit* et de *break* concerne une alternance qui porte sur l'argument à l'intérieur du syntagme verbal, le détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient. Cette construction évoque les notions du contact et du mouvement sur la partie du corps du patient qui subit l'action. Dans le cas de certains verbes anglais, il existe deux constructions verbales possibles qui expriment un contact entre un agent et la partie du corps du patient. La première construction verbale a comme complément un syntagme nominal qui contient la forme génitive (possessive) du nom du patient. Les verbes du type *hit* et les verbes du type *break* peuvent tous prendre cette construction :

- (8) a. John hit Mark's leg./John smacked Mark's leg./John slapped Mark's leg.
b. John broke Mark's leg./John shattered Mark's leg./John cracked Mark's leg.

La deuxième construction verbale qui exprime cette action a comme complément direct le possesseur de la partie du corps, avec la partie du corps exprimée dans un syntagme prépositionnel dont la tête est une préposition locative. Seuls les verbes du type *hit* peuvent prendre cette construction, pas les verbes du type *break* :

- (9) a. John hit Mark on the leg./John smacked Mark on the leg./John slapped Mark on the leg.
b. *John broke Mark on the leg./*John shattered Mark on the leg./*John cracked Mark on the leg.

Les deux expressions expriment le même événement et la même réalité: un contact entre l'instrument ou l'agent et la partie du corps du patient. Alors pourquoi les exemples dans (9b) sont-ils agrammaticaux ? Comparons les implicatures dans les exemples suivants :

- (10) a. John hit Mark's arm. → John hit Mark. → John hit Mark on the arm.

b. John broke Mark's arm. → #?John broke Mark. → * John broke Mark on the arm.

Comme l'explique Dowty (2001), dans le premier type d'expression, qui emploie la forme génitive, c'est la partie du corps (Mark's leg) qui est l'objet direct de la phrase. Dans le deuxième, c'est le possesseur de la partie du corps (Mark). Logiquement, si on frappe celui-là sur la jambe, on frappe l'individu tout court: en revanche, si on brise le bras de Mark, cela n'implique pas qu'on brise entièrement *Mark*, l'individu. C'est pour cette raison que ce type de construction est incompatible avec les verbes du groupe *break*.

Fillmore (1970) présente les verbes du type *hit* et les verbes du type *break* comme deux classes verbales qui sont différentes au niveau sémantique: *break* désigne un changement d'état pur, qui implique un certain résultat chez l'objet en jeu, alors que *hit* désigne un mouvement et du contact entre l'agent et l'objet, sans impliquer un résultat. Selon Fillmore (1966, 1968), tous les verbes peuvent être catégorisés en fonction des traits sémantiques qu'ils partagent (des composants sémantiques tels que type de mouvement, contact, changement, type d'action, etc.), mais ils possèdent également des caractéristiques idiosyncratiques qui les distinguent les uns des autres à l'intérieur d'une classe.

Nous venons d'explorer une première approche à la catégorisation verbale, qui considère à la fois des facteurs sémantiques et syntaxiques. Dans la partie suivante, nous développerons cette idée, en présentant les travaux de Beth Levin, l'auteur de l'une des études les plus influentes sur la catégorisation du système verbal anglais (Levin, 1993). La classification verbale développée par Levin servira comme référence importante dans notre propre étude sur les classes verbales *cut* et *break*.

2.3 The Two-Level Theory et les classes de Levin (1993)

Depuis les travaux de Fillmore (1966, 1968, 1970), l'idée que les verbes ont une nature bipartite continue à être développée par les linguistes. Ce modèle est parfois connu par le terme *Two-Level Theory* ('théorie de deux niveaux'), ce qui fait référence au fait que, selon ce cadre théorique, les verbes ont deux niveaux de structure sémantique (Levin, 1993; Levin & Rappaport Hovav, 1991, 1995; Pinker, 1989; Rappaport Hovav, & Levin, 1998, 2005; Van Valin & La Polla, 2007). Le premier niveau décrit par Fillmore, celui du modèle sémantique

partagé³, est commun à tous les verbes d'une classe donnée, et détermine les constructions syntaxiques que les verbes de cette classe peuvent réaliser. Le deuxième niveau de représentation sémantique⁴ représente le caractère unique de tous les verbes: il s'agit des propriétés idiosyncratiques qui n'ont aucune influence sur le comportement syntaxique du verbe, et qui sont propres à un verbe spécifique. L'idée que les propriétés sémantiques partagées par certains verbes déterminent leur comportement syntaxique est un concept qui continue à attirer beaucoup d'attention dans le domaine de la linguistique théorique, et qui a inspiré plusieurs études qui portent spécifiquement sur le système verbal anglais (Dixon, 1991; Green, 1974; Hale & Keyser, 1986, 2002; Jackendoff, 1990; Levin, 1993; Levin & Rappaport Hovav, 1991, 1995; Van Valin & La Polla, 1997). L'étude la plus exhaustive de la catégorisation des verbes anglais est certainement celle de Levin (1993). Son approche de la catégorisation des différentes classes verbales anglaises est si influente qu'il s'agit de l'inspiration de base de certains projets de Traitement Automatique des Langues, qui tentent de trouver des manières innovantes de catégoriser les différentes classes de mots. Par exemple, dans le cas de VerbNet, les chercheurs évoquent souvent cette manière de catégoriser en fonction des modèles parallèles syntaxiques et sémantiques, citant les 'Levin classes' comme inspiration pour leurs propres études (Kipper, Trang Dang, & Palmer, 2000; Kipper, Kornoren, Ryant, & Palmer, 2008; Kipper-Schuler, 2005).

Le travail de Levin (1993) catégorise 3000 verbes anglais différents en fonction de leurs propriétés sémantiques et de leur comportement syntaxique. Levin repère 48 classes verbales principales (*broad classes*), qu'elle divise ensuite en 192 sous-classes (*fine-grained classes*). Prenons un premier exemple pour illustrer l'approche de Levin. Le tableau suivant représente l'organisation de l'une des classes verbales principales (*broad class*), *verbs of ingestion* ('les verbes d'ingestion'), qui décrivent la consommation des aliments liquides ou solides. Levin divise ensuite cette classe principale en différentes sous-classes (*fine-grained classes*), qui ont des propriétés sémantiques et un comportement syntaxique communs entre eux qui sont distincts des autres sous-classes de la même catégorie. Dans la figure 5, ci-dessous, nous illustrons la sous-division des verbes d'ingestion de Levin (1993):

³ Levin & Rappaport-Hovav (1991, 1995) appellent ce niveau *event structure template* ('modèle de structure de l'événement').

⁴ *constant* pour Levin et Rappaport-Hovav (1991, 1995).

	Sous-classes	Exemples
VERBS OF INGESTION	<i>eat</i>	<i>eat, drink</i>
	<i>chew</i>	<i>chew, chomp, gnaw</i>
	<i>gobble</i>	<i>gobble, guzzle, wolf</i>
	<i>devour</i>	<i>devour, consume, swill</i>
	<i>dine</i>	<i>dine, breakfast, lunch</i>
	<i>gorge</i>	<i>gorge (on), live (on), exist (on)</i>
	<i>feed</i>	<i>feed, bottlefeed, breastfeed</i>

Figure 5. Les verbes d'ingestion de Levin (1993)

Nous ne rentrerons pas dans les détails des caractéristiques des différentes sous-classes: nous allons plutôt donner quelques exemples pour montrer comment les propriétés sémantiques de ces différentes sous-classes influencent le comportement syntaxique de leurs membres. Par exemple, la construction conative n'est pas compatible avec certains événements qui décrivent la consommation entière d'un aliment (car comme nous l'avons vu, la construction conative n'implique qu'un résultat partiel chez l'objet en jeu). Les classes *gobble* et *devour* contiennent des verbes qui décrivent la consommation entière d'un aliment (contrairement à l'acte de manger quelques bouchées de l'aliment, par exemple). *John devoured the peach* ('John a dévoré la pêche') implique que John a consommé la pêche entière, de manière rapace. La construction conative n'est donc pas compatible avec ces deux sous-classes : **John gobbled at the peach/*John devoured at the peach*. Les sous-classes de cette catégorie, qui ne signifient pas la consommation entière d'un aliment, peuvent prendre la construction conative: *John chewed the peach* ne signifie pas que celui-ci a terminé la pêche, et donc la phrase *John chewed at the peach* est tout à fait acceptable. La deuxième construction qui ne peut être réalisée que par certaines sous-classes de ce domaine verbal est celle de l'objet non exprimé. Certaines sous-classes, telles que *eat* et *dine*, peuvent prendre cette construction, dans laquelle le même sujet est conservé et l'objet n'est pas spécifié (*John ate a hamburger* → *John ate, John drank a beer* → *John drank*): certaines autres sous-classes n'acceptent pas cette construction (*John gobbled the pizza* → **John gobbled, John devoured the pizza* → **John devoured*). En revanche, les verbes de la sous-classe *dine* ne peuvent pas prendre une construction transitive: *John ate pancakes / *John breakfasted pancakes* ou **John brunched pancakes*⁵.

⁵ Par contre, cette deuxième classe peut prendre la préposition *on*: *Mary lunched on pizza*. Cette classe ressemble à la sous-classe verbale *gorge*, dont les membres ne peuvent pas non plus prendre la construction

Selon le cadre théorique de Levin, nous pouvons effectuer un classement des verbes non seulement en fonction des propriétés sémantiques qu'ils partagent, mais aussi en fonction de leur comportement syntaxique, ce qui est influencé par leurs propriétés sémantiques communes. Il existe une paire de sous-classes verbales qui depuis quelques années sont le sujet de nombreuses études, dans des domaines linguistiques très vastes (des études théoriques syntaxique et sémantique ainsi que des études portant sur l'acquisition des langues). Il s'agit des sous-classes verbales *cut* et *break*, les classes verbales que nous explorerons dans le contexte du cadre théorique de Levin (1993) dans la partie suivante.

2.4 Bilan

Dans cette partie, nous avons exploré différentes approches à la catégorisation verbale en anglais. Nous avons d'abord discuté de l'approche de Fillmore (1966, 1968, 1970), et l'idée que tout système de classification verbales doit prendre compte des facteurs sémantiques et syntaxiques, car les verbes sont de nature relationnelle. Nous avons ensuite abordé les travaux de Levin (1993), qui développe le principe que les verbes sont de nature bipartite, et peuvent être classifiés en fonction des propriétés sémantiques qu'ils partagent avec d'autres verbes, mais possèdent également des caractéristiques idiosyncratiques. Selon les études de diathèse de Fillmore et Levin, les propriétés sémantiques que partagent les membres d'une classe verbale peuvent influencer le comportement syntaxique des membres de celle-ci. L'approche de Levin sera importante pour notre étude, car elle porte sur deux classes verbales anglaises en particulier: *cut* et *break*.

3. Les verbes du type *cut* et *break* en anglais

Notre travail se concentre sur la manière dont les apprenants d'anglais L2 catégorisent les différents membres de ces deux classes verbales. Les locuteurs L2 sont-ils conscients des différentes caractéristiques idiosyncratiques qui distinguent l'un des verbes des autres verbes appariés relevant de la même classe? Dans le cas de la classe verbale *cut*, est-ce que les apprenants savent que *slice* et *chop* relèvent tous les deux de cette catégorie-là? Les apprenants sauront-ils identifier les propriétés spécifiques qui distinguent le verbe *slice* du verbe *chop*? Dans cette partie-ci, nous nous concentrerons sur la classification sémantique et

transitive (**Mary gorged pizza*) mais peuvent prendre une construction dans laquelle l'argument est un syntagme prépositionnel dont la tête est *on*: *Mary gorged on pizza*.

syntaxique de ces deux classes verbales distinctes et les propriétés de leurs membres spécifiques (leurs hyponymes).

3.1 *Cut* et *break*: deux catégories verbales distinctes

Selon Levin (1993), la catégorisation verbale consiste à identifier les propriétés sémantiques que certains verbes ont en commun, et la manière dont ces propriétés influencent les constructions syntaxiques que ces verbes peuvent réaliser. Nous allons maintenant explorer les deux classes verbales anglaises que notre étude concerne, qui sont apparentées mais tout à fait distinctes: *cut* et *break*. Nous verrons que, alors que ces deux classes verbales partagent certaines propriétés sémantiques (principalement, le fait que l'objet en jeu subit un changement physique à cause de l'action décrite par le verbe), elles ont également d'autres traits distincts.

Les classes verbales anglaises *cut* et *break* décrivent toutes les deux un changement d'état physique chez un objet ou une entité. Comme le remarquent Hale et Keyser (1986), ces verbes impliquent une séparation dans l'intégrité matérielle d'un objet, ou pour Ravin (1990), « *a change that involves an initial condition of being whole and a final condition of being separated into several detachable portions* » (p. 222). Les différences entre *cut* et *break* aux niveaux syntaxique et sémantique constituent un sujet qui continue à concerner diverses études de diathèse du système verbal anglais (Bohnenmeyer, 2007; Fillmore, 1966, 1968, 1970; Hale & Keyser, 1986; Lakoff, 1970; Levin, 1993; Pustejovsky, 1991). Comme nous l'avons déjà observé, contrairement à la catégorisation des noms, la catégorisation des verbes ne consiste pas en l'énumération d'une collection d'attributs sémantiques qu'un verbe possède ou ne possède pas. Alors comment pouvons-nous distinguer entre les verbes du type *cut* et les verbes du type *break*? Comme le remarquent Pye, Loeb, & Pao (1996), il serait incorrect de dire que la différence entre une action du type *break* et une action du type *cut* dépend d'une seule caractéristique sémantique, telle que 'l'utilisation d'un instrument aiguisé': si cela était le cas, l'énoncé *I broke the paper with scissors* ('j'ai cassé le papier avec une paire de ciseaux') serait tout à fait acceptable.

Les membres de la classe *cut* décrivent des événements qui ont comme résultat une séparation physique chez l'objet en jeu. Tout comme les verbes du type *hit*, que nous avons exploré plus tôt, ils lexicalisent un mouvement prototypique dirigé vers l'objet, et désigne un contact entre

l'agent ou l'instrument et l'objet en jeu. Les membres de *cut* lexicalisent aussi l'utilisation d'un instrument pour effectuer l'action. Chaque membre spécifique de la classe précise une certaine manière d'effectuer l'action: «*the event described involves the production of an incision with clean edges, which requires the use of an appropriate instrument, which is usually manipulated in a particular way*» (Levin & Rappaport-Hovav, 2013, p. 55). En revanche, les verbes du type *break* impliquent tout simplement un résultat, le changement d'état d'un objet, qui est provoqué par l'action. Les verbes du type *break* décrivent une séparation ou une rupture chez l'objet en jeu, sans préciser d'autres composants sémantiques. Les verbes du type *break* lexicalisent tout simplement un changement d'état chez l'objet, sans forcément impliquer la cause de ce changement. Une action du type *break*, par exemple, peut être de nature spontanée. Dans la phrase *The window broke*, nous savons tout simplement que l'entité concernée a subi un changement d'état (le passage d'un état d'intégrité matérielle à un état de 'non intégrité') sans savoir spécifiquement ce qui a provoqué le changement. Nous voyons que, alors que les deux classes verbales ont comme résultat un changement physique chez l'objet, elles possèdent également d'autres propriétés sémantiques qui sont distinctes.

Les verbes du type *cut* possèdent tous les composants sémantiques qui distinguent *hit* et *break* (Fillmore, 1970): ils lexicalisent comme résultat un changement physique chez l'objet en jeu (propriété de *break* mais pas de *hit*), mais ce changement a lieu à cause d'un mouvement prototypique effectué par un agent, avec un contact entre l'agent et l'objet (propriétés de *hit* mais pas de *break*). Dans la figure 6, ci-dessous, nous illustrons les différents composants sémantiques que possèdent les classes verbales *hit*, *cut*, et *break* :

	mouvement	contact	résultat
<i>HIT</i>	✓	✓	
<i>CUT</i>	✓	✓	✓
<i>BREAK</i>			✓

Figure 6. Les composants sémantiques des classes verbales *hit*, *cut*, & *break*

Dans la figure 7, ci-dessous, nous présentons les différents membres (hyponymes) des classes *cut* et *break*, d'après la classification réalisée par Levin (1993) :

<i>break</i>		<i>cut</i>	
<i>break</i>	'casser'	<i>cut</i>	'couper'
<i>chip</i>	'piler'	<i>clip</i>	'couper', 'rogner'
<i>crack</i>	'fendre', 'fêler'	<i>slice</i>	'trancher'
<i>crush</i>	'écraser'	<i>hack</i>	'abattre à coup de hache'
<i>fracture</i>	'fracturer'	<i>hew</i>	'tailler'
<i>shatter</i>	'éclater', 'fracasser'	<i>saw</i>	'scier'
<i>smash</i>	'éclater', 'fracasser'	<i>scrape</i>	'érafler', 'égratigner'
<i>snap</i>	'casser net'	<i>scratch</i>	'gratter'
<i>splinter</i>	'se briser en éclats'	<i>slash</i>	'taillader'
<i>split</i>	'diviser', 'sectionner'	<i>snip</i>	'découper'
<i>tear</i> <i>rip</i>	'déchirer' 'déchirer'	<i>chop</i>	'hacher'

Figure 7. Les membres des classes verbales *cut* et *break* (Levin, 1993)

Nous considérons les verbes *cut* et *break* comme des verbes génériques, les hyperonymes des classes verbales *cut* et *break*. Nous considérons les autres membres comme des hyponymes ou des membres spécifiques de chaque classe, qui possèdent tous les traits sémantiques des hyperonymes *cut* et *break*, mais qui ont également des propriétés qui leur sont uniques (par exemple, l'utilisation d'un instrument particulier, le résultat de l'action, ou la manière dont l'action est effectuée).

Selon la Two-Level Theory, les verbes du type *cut* et les verbes du type *break* partagent la même structure lexico-conceptuelle avec les autres verbes de la même classe, ce qui influence

leur comportement syntaxique. Chaque membre possède également des caractéristiques idiosyncratiques qui le distinguent des autres membres du groupe. Comme nous l'avons déjà vu, l'emploi d'un verbe spécifique (un hyponyme) implique l'occurrence de l'action décrite par le membre générique de la classe verbale (l'hyperonyme), tout comme dans le cas des verbes *go* et *run* de Pinker (1989) (*John ran to the store* → *John went to the store*). L'hyponyme 'contient' toutes les propriétés de l'hyperonyme dans sa structure lexico-conceptuelle, tout en ayant d'autres caractéristiques plus spécifiques. Dans la figure 8, ci-dessous, nous illustrons la relation hyponymie-hyperonymie des verbes du type *cut* et *break*. Les hyponymes qui figurent dans les énoncés de gauche peuvent être exprimés par les hyperonymes du côté droite, tout en gardant le même sens (avec moins d'informations)⁶.

<i>Mary <u>sawed</u> the plank.</i> 'Mary a scié la planche'	⇒	<i>Mary <u>cut</u> the plank.</i> 'Mary a coupé la planche'
<i>Mary <u>clipped</u> her nails.</i> 'Mary s'est coupé les ongles'	⇒	<i>Mary <u>cut</u> her nails.</i> 'Mary s'est coupé les ongles'
<i>Mary <u>sliced</u> the cucumber.</i> 'Mary a tranché le concombre'	⇒	<i>Mary <u>cut</u> the cucumber.</i> 'Mary a coupé le concombre'
<i>John <u>smashed</u> the vase.</i> 'John a éclaté le vase'	⇒	<i>John <u>broke</u> the vase.</i> 'John a cassé le vase'
<i>Johnny <u>snapped</u> the pencil.</i> 'John a cassé le crayon en deux'	⇒	<i>John <u>broke</u> the pencil.</i> 'John a cassé le crayon'
<i>John <u>split</u> the chocolate bar in two.</i> 'John a divisé la tablette de chocolat en deux'	⇒	<i>John <u>broke</u> the chocolate bar in two.</i> 'John a cassé la tablette de chocolat en deux'

Figure 8. Hyperonymie et hyponymie dans le cas des verbes du type *cut* et *break*

Rappelons le concept de la *troponymie verbale* de Miller et Fellbaum (1991): les hyponymes verbaux décrivent des *manières* précises de réaliser une action (la formule *to V1 is to V2 in some manner* ('V1 est une manière de V2')). Ce qui est intéressant à noter est le fait que les verbes spécifiques de ces deux catégories ne lexicalisent pas uniquement une *manière* d'effectuer l'action (par exemple, dans le cas de *smash*, l'action se fait d'une manière assez

⁶ En revanche, comme nous le verrons plus tard dans cette section, il existe deux exceptions dans la classe *break*: les verbes *tear* et *rip* ne peuvent être remplacés par l'hyperonyme *break*, car ils possèdent certaines caractéristiques distinctes (notamment la nature physique de l'objet en jeu).

violente, et dans le cas de *slice*, le verbe implique une précision dans le découpage de l'objet), mais également un résultat (l'état physique de l'objet après que l'action est effectuée varie selon le sens du verbe).

Dans les sections suivantes, nous décrirons les propriétés sémantiques et syntaxiques des membres des classes verbales *break* et *cut*. Nous verrons les différences principales entre ces deux classes verbales, ainsi que les caractéristiques idiosyncratiques que possèdent certains membres spécifiques.

3.2 Propriétés sémantiques et syntaxiques des membres de la classe *break*

3.2.1 *Les propriétés sémantiques de break*

Le verbe générique *break* est l'hyperonyme de la classe verbale *break*, et exprime un changement d'état chez l'objet concerné:

- (11) John broke the plate.
'John a cassé l'assiette'

La phrase dans l'exemple (11) peut être considérée comme ambiguë en ce qui concerne les intentions de l'agent *John*, car le verbe *break* ne lexicalise que le résultat de l'action. Est-ce que John a cassé l'assiette par accident ou de manière intentionnelle? A-t-il utilisé un instrument (un marteau, par exemple), ou l'a-t-il fait tomber par terre? Nous voyons que le verbe générique *break* ne lexicalise pas d'autres informations. Etant donné que le verbe *break* est de nature générique, il est également polysémique, ce que nous illustrons dans la figure 9, ci-dessous, adaptée du schéma de Palmer et Wu (1995):

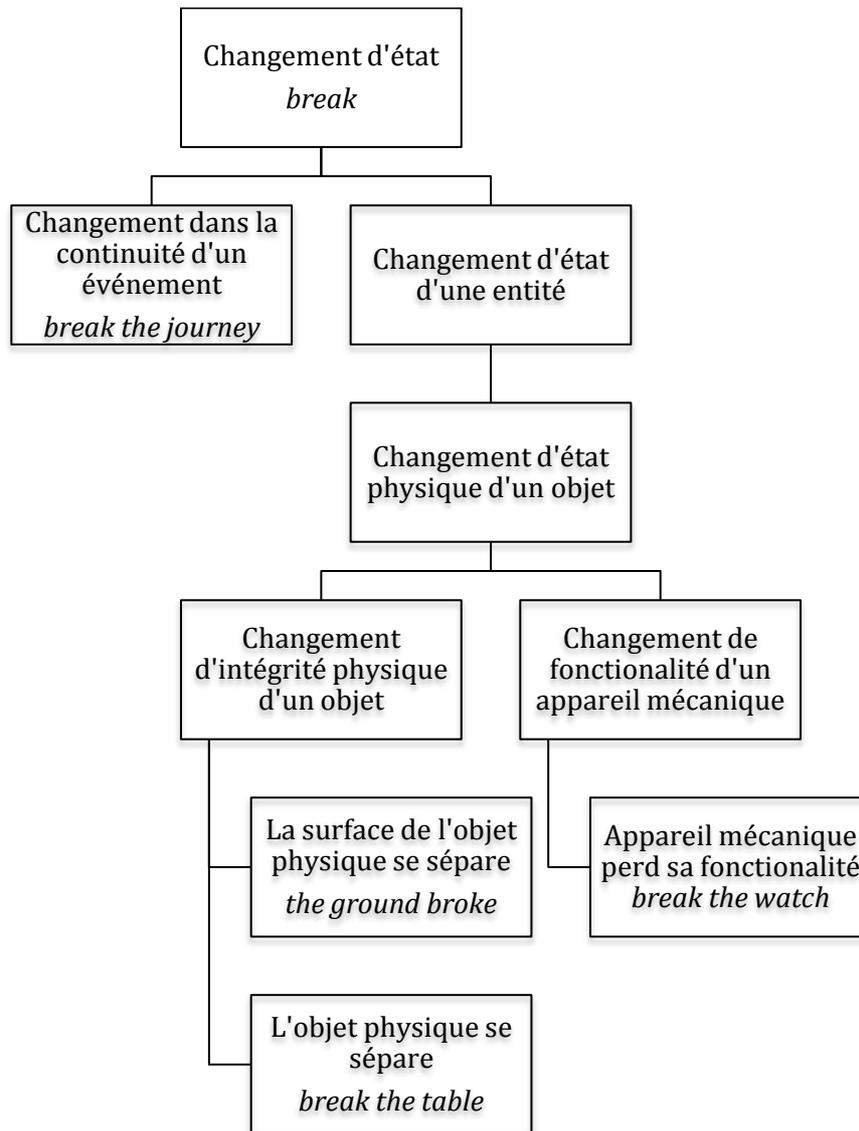


Figure 9. La nature polysémique du verbe *break* (adapté de Palmer & Wu, 1995, p. 5)

Au premier niveau du schéma dans la Figure 9, les deux sens distincts du verbe *break* sont représentés: l'interruption d'un événement (donc une coupure métaphorique - *break the journey*) et le changement physique d'un objet. La distinction suivante se fait entre les deux sens possibles de 'changement physique' chez un objet: *break* dans le sens de la destruction physique de l'objet et *break* dans le sens de la rupture de la fonctionnalité d'un objet (*break the watch* - 'casser la montre' dans le sens où la montre ne fonctionne plus). En revanche, logiquement, ces deux sens peuvent se chevaucher, car l'énoncé *John broke his watch by dropping it on the ground* ('John a cassé sa montre en la faisant tomber par terre') peut impliquer que non seulement la montre de John a subi une destruction matérielle, mais aussi qu'elle a perdu son utilité. La troisième distinction est celle entre 'la surface de l'objet physique se sépare' (*the ground broke*) et 'l'objet physique se sépare' (*break the table*). Palmer

et Wu (1995) font la distinction entre ces deux sens: the *ground broke* représente une action spontanée, provoquée par des forces naturelles, alors que *break the table* implique la présence d'un agent qui cause la rupture de l'objet.

3.2.2 Les propriétés syntaxiques de break

Nous allons maintenant aborder les différentes constructions syntaxiques que peuvent réaliser les verbes du type *break*, dans le sens d'un 'changement d'intégrité physique'.

3.2.2.1 L'alternance causative-inchoative

Comme nous l'avons vu dans l'étude de Fillmore (1970), les verbes du type *break* ne lexicalisent que le résultat d'une action, pas de mouvement prototypique ni de contact comme les verbes du type *hit* et *cut*. Par conséquent, les verbes du type *break* peuvent réaliser l'alternance causative-inchoative. Nous rappelons que les constructions transitives (ou *causative*) et intransitives (ou *inchoative*) expriment toutes les deux le résultat d'un changement d'état chez une entité, mais que la construction transitive exprime de manière explicite l'agent qui est la 'cause' de l'action. Tous les verbes de la classe *break* peuvent réaliser une construction transitive (*causative*):

- (12) a. John broke the vase.
'John a cassé le vase'
b. John cracked the tile.
'John a fêlé le carreau'
c. John shattered the plate.
'John a éclaté l'assiette'

Comme nous l'avons vu, tous les verbes du type *break* peuvent aussi prendre la construction intransitive (*inchoative*), dans laquelle l'objet (le patient) qui subit le changement devient le sujet grammatical:

- (13) a. The vase broke.
'Le vase s'est cassé'
b. The tile cracked.
'Le carreau s'est fêlé'
c. The plate shattered.

'L'assiette s'est éclatée'

La différence est que la construction intransitive n'exprime pas la cause de la rupture de manière explicite, et donc il existe la possibilité que l'évènement se soit produit de manière spontanée (par exemple, si un coup de vent fait tomber le vase d'une table). En essence, la construction intransitive-inchoative est plutôt similaire à une construction passive (*The vase was broken* - 'Le vase a été cassé'), sauf que la construction passive sous-entend de manière plus prononcée la possibilité qu'un agent soit responsable pour l'action, même si celui-ci n'est pas exprimé.

Cependant, Holmes (1999) considère l'emploi de la construction causative comme 'primaire' et l'emploi de la construction inchoative comme 'secondaire'. Holmes insiste sur le fait que même si la présence de l'agent dans la phrase n'est pas obligatoire, elle est tout de même sous-entendue: «*a speaker who uses the inchoative may be unaware of the identity of the agent or unwilling to commit themselves to it, but an agent or causative force is nevertheless implied*» (p. 324), à part si le contexte de l'évènement est exprimé de manière explicite, ex: *It broke spontaneously*. Nous remarquons aussi que, comme le souligne Holmes (1999), lorsque *break* est employé dans un sens idiomatique, une construction intransitive-inchoative n'est pas possible, car l'agent doit obligatoirement être exprimé dans la phrase :

- (14) a. Fatima broke the doughnut-eating record.
'Fatima a battu le record d'ingestion de doughnuts'
b. *The doughnut-eating record broke.

(Holmes, 1999, p. 336)

3.2.2.2 La construction moyenne

Les verbes du type *break* peuvent également réaliser la construction moyenne (*middle construction*). La construction moyenne est une variété de l'alternance causative-inchoative, qui est toujours employé avec un complément circonstanciel de manière et fait référence à un aspect habituel. Alors que dans le cas de la construction inchoative il existe la possibilité que l'action se soit produite de manière spontanée, dans le cas de la construction moyenne, il est compris que c'est un agent qui réalise l'action, même si cela n'est pas exprimé dans la phrase de manière explicite.

Selon Dowty (2001), «*the middle verb construction compares one object (implicitly) to other objects indirectly: via comparing the action performed on the first object, to the same action performed on the objects: the actions are compared with respect to ease, difficulty, time needed, etc. in performing them*» (p. 184). Autrement dit, cette construction est employée pour comparer de manière indirecte les qualités ou propriétés de l'objet concerné avec d'autres objets relevant du même domaine sémantique. Normalement, dans le cas de la construction moyenne, le verbe doit prendre un argument adverbial ou prépositionnel. Par exemple, la phrase *The car drives easily* ('La voiture se conduit facilement') exprime l'avis du locuteur, que la voiture en question est facile à conduire, par comparaison avec d'autres voitures. Dans les exemples suivants, nous montrons que les verbes du type *break* peuvent réaliser cette construction:

- (15) a. These glasses break at the slightest touch.
'Ces verres se cassent au moindre toucher'
b. The vase shatters easily.
'Le vase s'éclate facilement'
c. These tiles crack under too much weight.
'Ces carreaux se fêlent sous trop de poids'

3.2.2.3 La construction conative

Lors de notre discussion de l'étude de Fillmore (1970), nous avons évoqué la construction conative, dans laquelle l'objet du verbe dans la variante transitive devient l'objet de la préposition dans un syntagme prépositionnel (*John swatted at the fly*). Comme nous l'avons déjà vu, les verbes du type *break* ne peuvent réaliser cette construction :

- (16) a. *John broke at the plate.
b. * John shattered at the vase.
c. *John cracked at the teapot.

3.2.2.4 Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient

Tout comme la construction conative, nous rappelons que les verbes du type *break* n'acceptent pas le détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient:

- (17) a. Mary broke John's toe.
b. *Mary broke John on the toe.

3.2.2.5 La construction résultative

Les verbes du type *break* peuvent réaliser la construction résultative. Les verbes de la classe *break* lexicalisent obligatoirement le résultat d'un changement physique chez l'objet en jeu: c'est pour cette raison qu'ils s'accordent très bien avec la construction résultative. La construction résultative exprime: 1) une activité ou action, ce qui est exprimé par le verbe, et 2) le résultat de cette activité ou action, ou l'état de l'objet comme résultat de l'activité/l'action, ce qui est typiquement exprimé par un syntagme adjectival ou prépositionnel. Les phrases suivantes sont des exemples de la construction résultative :

- (18) a. John painted the chair blue.
'John a peint la chaise en bleu'
b. Anna worried herself sick.
'Anna s'est rendue malade d'inquiétude'
c. Bill kicked the ball out of the park.
'Bill a fait sortir le ballon du jardin en lui donnant un coup de pied'.

Etant donné que les verbes du type *break* lexicalisent un résultat, ils peuvent réaliser la construction résultative, comme le montrent les exemples suivants (19a-d), dans lesquels les compléments adjectivaux et prépositionnels précisent le type de résultat causé par l'action:

- (19) a. John broke the piggy bank open.
'John a cassé le tirelire (dans le but de l'ouvrir)'
b. John shattered the vase into many pieces.
'John a brisé le vase en plusieurs morceaux'
c. John smashed the plate to bits.
'John a fracassé l'assiette en mille morceaux'
d. John cracked the egg in half.
'John a cassé un oeuf en deux'

Il reste, tout de même, une restriction sur les constructions résultatives dans lesquelles le verbe principal relève de la classe *break*. Lorsque la construction contient un verbe du type *break*, le résultat produit doit être *entier* (autrement dit, la séparation ou rupture doit être complète et pas partielle), comme le montre l'exemple suivant de Helgason (2009), dans lequel on ne peut pas qualifier le résultat avec un adjectif tel que *short* ('court'):

- (20) a. The barber cut the hair (off/short).
 b. John broke the TV antenna (off/*short).

(Helgason, 2009, p. 26)

La phrase (20a) signifie que John a détaché entièrement l'antenne de la télévision en la cassant. La phrase (20b), qui n'est pas grammaticale, implique que John a raccourci l'antenne en la cassant. Le concept de *raccourcissement* dans le contexte de la construction résultative n'est pas compatible avec les verbes de la catégorie *break*.

3.2.2.6 Bilan des propriétés syntaxiques de break

Dans cette partie, nous avons énuméré les différentes constructions syntaxiques que peuvent réaliser les verbes du type *break*. Nous avons vu que les propriétés sémantiques que partagent les verbes qui relèvent de cette classe verbale (notamment, qu'ils désignent un résultat obligatoire) influencent quelles constructions sont réalisables et quelles constructions sont interdites. Nous faisons un bilan de ces différentes constructions dans la Figure 10, ci-dessous:

	Causative- Inchoative	Moyenne	Conative	Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient	Résultative
<i>break</i>	✓	✓			✓

Figure 10. Bilan des propriétés syntaxiques de break

3.2.3 Propriétés des membres spécifiques de la classe break

Dans cette partie-ci, nous parlerons des propriétés de certains membres spécifiques (hyponymes) de la classe verbale *break*. Nous n'aborderons pas de manière détaillée tous les

verbes de la catégorie, mais uniquement les cas que nous trouvons les plus intéressants, et surtout les cas qui seront les plus pertinents dans le cadre de notre étude: *smash*, *snap*, *split*, et *tear/rip*.

3.2.3.1 Le verbe *smash*

Le verbe *smash* est le premier membre spécifique de la classe verbale *break* dont nous allons parler. Ce verbe signifie l'action de casser un objet d'une manière agressive en précisant que l'objet en jeu subit un choc violent. Mais, comme le remarque Richardson (1983), la plupart des membres de la catégorie *break* concernent la destruction d'un objet qui soit de nature rigide (même l'hyperonyme de la catégorie *break* implique que le matériel qui subit la séparation est de nature solide). En revanche, *smash* n'implique pas que l'objet soit composé d'un matériel spécifique. On peut employer ce verbe pour décrire la destruction matérielle de divers types d'objets. Nous voyons dans les exemples suivants (21 et 22) que *smash* et *break* peuvent être employés en parlant de la destruction d'un objet rigide, tel qu'un vase - en revanche, seul *smash* peut faire référence à la destruction d'un objet de nature molle comme un gâteau :

(21) a. Mary smashed the vase.

'Mary a éclaté le vase'

b. Mary broke the vase.

'Mary a cassé le vase'

(22) a. Mary smashed the cake.

'Mary a éclaté le gâteau'

b. #? Mary broke the cake.

'Mary a cassé le gâteau'

(Richardson, 1983, p. 211)

Lorsque l'objet en jeu est de nature rigide, *smash* implique que l'objet se casse en plusieurs petits morceaux, sans aucune précision. Cela influence les types de complément que ce verbe peut prendre: par exemple, l'énoncé *John smashed the vase in half* ('John a éclaté le vase en deux') est assez étrange, car le complément *in half* implique un certain degré de précision. La deuxième propriété spécifique qui caractérise le verbe *smash* est que, contrairement aux autres verbes de cette classe verbale, *smash* peut réaliser la construction intransitive-

inchoative à condition d'être accompagné d'un complément oblique (par exemple, un syntagme prépositionnel):

- (23) a. Mary smashed the vase.
b. #? The vase smashed.
c. The vase smashed [against the wall].

Richardson (1983, p. 211)

3.2.3.2 *Le verbe snap*

Le verbe *snap* est le deuxième membre spécifique de la classe *break* que nous allons traiter en détail. L'emploi du verbe *snap* implique que l'objet en jeu subit une rupture assez sèche ou brusque, parfois avec une nuance de violence. Normalement ce verbe implique que l'objet sur lequel l'agent agit est de nature rigide et unidimensionnelle. Contrairement à la plupart des verbes de la classe *break*, il existe une manière prototypique d'effectuer l'action *snap*: appliquer de la pression aux deux côtés d'un objet avec les mains (par exemple, *snap a stick*). Typiquement, le résultat de cette action est que l'objet en jeu se sépare en deux morceaux. L'action du type *snap* s'accompagne également d'un bruit caractéristique et peut être considéré comme un exemple d'un verbe onomatopéique, dont la dénomination est la même que le bruit produit par le verbe.

3.2.3.3 *Le verbe split*

Le verbe *split* est également un cas intéressant car, comme les autres verbes de la famille *break*, *split* peut réaliser l'alternance causative-inchoative, mais avec une restriction. Dans le cas de *split*, la construction intransitive-inchoative semble être possible uniquement dans des cas où la rupture n'est pas provoquée par un agent extérieur (un être humain, par exemple), mais par une force naturelle:

- (24) a. John split the candy bar.
'John a cassé la tablette de chocolat'
b. ? The candy bar split.
'La tablette de chocolat s'est cassé'
c. The boulder split.
'Le rocher s'est cassé'

3.2.3.4 Les verbes *tear* et *rip*

Les verbes *tear* et *rip* sont des membres synonymiques de la classe verbale *break*. Nous regroupons ces deux verbes ensemble car ils semblent être, à nos yeux, des synonymes parfaits, dans le sens où il n'existe pas de différence majeure entre *rip* et *tear* ni au niveau sémantique, ni au niveau syntaxique. Tout comme l'hyperonyme *break*, ils ne précisent pas si l'action est réalisée par l'agent d'une manière intentionnelle, ou si l'agent effectue l'action d'une manière accidentelle, ou bien si le résultat se produit de manière spontanée, à cause d'une force extérieure:

- (25) a. Mary tore/ripped her dress.
'Mary a déchiré sa robe'
b. Mary's dress tore/ripped.
'La robe de Mary s'est déchirée'

En revanche, contrairement aux autres membres de la classe *break*, les verbes *rip* et *tear* ne peuvent être employés pour décrire la destruction d'un objet de nature rigide: l'objet en jeu doit absolument être composé d'un matériel pliable, par exemple du papier ou du tissu. C'est pour cette raison que l'hyperonyme *break* ne peut décrire les mêmes actions que *rip* ou *tear* :

- (26) a. Mary ripped her dress
'Mary a déchiré sa robe'
b. #? Mary broke her dress.
'Mary a cassé sa robe'
- (27) a. John tore the newspaper.
'John a déchiré le journal'
b. #? John broke the newspaper.
'John a cassé le journal'

Les verbes *rip* et *tear* possèdent également d'autres caractéristiques uniques. Comme nous le verrons dans la section suivante, l'étude de Majid et al. (2007a, 2008) identifie l'une des caractéristiques des verbes du type *break* comme l'imprévisibilité du locus de séparation sur l'objet en jeu. Par exemple, le résultat prototypique de l'hyponyme *shatter* est que l'objet (typiquement de nature rigide mais fragile) s'éclate en plusieurs morceaux: l'agent qui réalise

l'action ne contrôle pas le résultat. Nous pouvons contraster un tel résultat avec le résultat d'une action désignée par un membre de la classe verbale *cut*. Le verbe *slice*, par exemple, implique un très haut degré de contrôle: l'agent découpe l'objet exactement comme il veut, d'une manière très précise. Cette différence n'est pas surprenante, car les verbes du type *cut* lexicalisent l'utilisation d'un instrument, ce qui permet à l'agent de contrôler l'acte de séparation. De cette manière, les verbes du type *rip* et *tear* sont plus similaires aux verbes du type *cut* qu'aux verbes du type *break*. En effet, l'agent peut contrôler la prévisibilité du locus de séparation en réalisant les actions du type *rip* ou *tear* (par exemple, dans le cas de *John tore the paper along the dotted line*, 'John a déchiré le papier en suivant la ligne pointillée'). Une autre manière dans laquelle *rip* et *tear* se distinguent des autres membres de la classe *break* concerne le type de complément qu'ils peuvent prendre dans la construction résultative, comme l'observe Helgason (2009). Les verbes *rip* et *tear* peuvent réaliser la construction résultative avec un complément qui représente un résultat partiel, ce que nous avons déjà vu est impossible avec les autres verbes de la classe *break* :

- (28) a. The lumberjack cut the trunk halfway.
 'Le bûcheron a coupé le tronc de l'arbre jusqu'au milieu'
 b. Sheila tore her dress halfway.
 'La robe de Sheila s'est déchirée jusqu'au milieu'
 c. #The boy broke the plate halfway.
 'Le garçon a cassé l'assiette jusqu'au milieu'

La dernière propriété idiosyncratique que possèdent *rip* et *tear* est la capacité de réaliser la construction conative. Nous avons vu auparavant que cette construction syntaxique est normalement incompatible avec les verbes du type *break*. Dans les exemples suivants, nous voyons que *tear* et *rip*, lorsqu'ils sont employés avec la construction conative, dénotent une tentative de compléter l'action, sans forcément avoir du succès ou bien avec un résultat partiel (les phrases suivantes signifient que John essaie de déshabiller Mary en lui arrachant la robe, mais qu'il n'y arrive pas):

- (29) John tore at Mary's dress.
 John ripped at Mary's dress.

Nous voyons donc que les verbes *rip* et *tear* possèdent plusieurs caractéristiques qui les rendent assez uniques parmi les membres de la classe *break*.

3.2.3.5 Bilan des caractéristiques des membres spécifiques de *break*

Dans cette partie, nous avons exploré les caractéristiques de certains hyponymes de la classe verbale *break*. Nous avons vu que, alors que l'hyperonyme *break* lexicalise uniquement un résultat, les membres spécifiques de *break* possèdent des traits sémantiques idiosyncratiques qui les distinguent des autres membres de cette classe verbale. Par exemple, comme nous l'avons vu, certains verbes, tels que *smash* et *tear/rip*, sont assez différents du modèle prototypique de *break*, car ils peuvent être employés pour décrire la destruction des objets non rigides (dans le cas de *tear/rip*, ce critère est obligatoire). Notre inventaire des différents traits sémantiques associés avec les membres de la classe *break* sera important lorsque nous aborderons les résultats de notre étude (dans la troisième partie de ce travail), dans laquelle les apprenants d'anglais doivent distinguer entre les différents types d'action de la classe *break* dans une tâche de dénomination. Savent-ils distinguer entre les différents membres de cette classe verbale, en prenant en compte leurs différents traits sémantiques spécifiques? Dans la section suivante, nous passerons à un inventaire des propriétés sémantiques et syntaxiques de la classe verbale *cut*.

3.3 Propriétés sémantiques et syntaxiques de la classe *cut*

3.3.1 Caractéristiques sémantiques de la classe *cut*

Les verbes du type *break* lexicalisent le résultat de l'action: un changement physique chez l'objet en jeu. L'emploi des verbes du type *break* n'implique ni d'agent obligatoire, ni d'instrument obligatoire. Tout comme les verbes du type *break*, les verbes du type *cut* lexicalisent un résultat, une séparation matérielle chez l'objet en jeu, comme l'explique Levin (1993):

«[‘Break’ verbs] are often contrasted with the cut verbs, which also involve a change in ‘material integrity’; but the break verbs, unlike the cut verbs, are pure verbs of change of state, and their meaning, unlike that of the cut verbs, provides no information about how the change of state came about»

(Levin, 1993, p. 242)

Cependant, les verbes du type *cut* ont une structure lexico-conceptuelle plus complexe que les verbes du type *break*. Les verbes de la classe *cut* lexicalisent non seulement un résultat, mais aussi un contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet, ainsi qu'un mouvement prototypique.

Les verbes du type *cut* impliquent également l'utilisation d'un instrument. Brousseau et Ritter (1991) observent que l'instrument prototypique utilisé pour réaliser des actions de la classe *cut* possède une lame aiguisé. Cependant, en réalité, la nature de l'instrument peut varier. Comme le notent Majid et al. (2008), l'instrument peut même être la main de l'agent, par exemple, pour faire un geste qui ressemble à un coup de karaté, dans le cas du verbe *chop*. Comme l'explique Bohnermeyer:

« Cut verbs...are rather flexible about the action performed and the instrument used...I can cut an orange using anything from a knife or axe to a metal string or laser beam, and I can do it by bringing the blade to bear on the fruit or by dropping the fruit onto the blade from a sufficient height⁷»

(Bohnermeyer, 2007, p. 159)

L'hyperonyme *cut* est de nature générique, car il ne lexicalise pas d'objet, ni de manière, ni d'instrument spécifique. En revanche, les différents membres spécifiques de la classe portent des précisions au niveau de tous ces éléments. Les hyponymes de *cut* peuvent spécifier une propriété de l'instrument (par exemple, l'emploi du verbe *saw* implique typiquement l'utilisation d'une scie, alors que *snip* implique l'utilisation d'un instrument ayant deux lames, telle qu'une paire de ciseaux), ou bien ils peuvent préciser la manière dont l'action est réalisée (par exemple, le verbe *hack* implique des coups de couteau qui sont effectués de manière agressive ou violente).

Au niveau lexico-conceptuel, les verbes du type *cut* sont plus complexes que les verbes du type *break*, car ils possèdent plus de composants sémantiques obligatoires: le résultat, le mouvement, et le contact. Ces composants sémantiques déterminent les constructions syntaxiques que ces verbes peuvent réaliser.

⁷ Il faut clarifier que, alors que Bohnermeyer (2007) remarque que cette classe verbale est assez flexible en ce qui concerne l'instrument utilisé, et la manière d'effectuer l'action, les deux composants sémantiques essentiels restent toujours en jeu: un contact entre l'instrument et l'objet, et un mouvement prototypique (l'agent qui agit sur l'objet d'une certaine manière, ou par extension, l'instrument qui pénètre l'objet d'une certaine manière).

3.3.2 Les propriétés syntaxiques des verbes du type *cut*

Nous allons maintenant décrire le comportement syntaxique des verbes du type *cut*, en faisant un inventaire des différentes alternances syntaxiques que ces verbes peuvent (ou ne peuvent pas) réaliser.

3.3.2.1 L'alternance causative-inchoative

L'une des différences les plus saillantes au niveau syntaxique entre les classes *break* et *cut* est l'absence de l'alternance causative-inchoative dans le cas des verbes du type *cut*. Comme nous le voyons dans l'exemple suivant, alors que les verbes du type *cut* peuvent réaliser la construction causative-transitive, ils ne sont pas compatibles avec la construction intransitive-inchoative :

- (30) a. John cut the bread.
'John a coupé le pain'
b. *The bread cut.
a. John chopped the onions.
'John a haché les oignons'
b. *The onions chopped.
a. John sliced the ham.
'John a tranché le jambon'
b. *The ham sliced.

Pourquoi les verbes du type *break* sont-ils compatibles avec la construction transitive-inchoative, alors que les verbes du type *cut* ne le sont pas? Alors que les verbes du type *break* ne précisent que le résultat d'une action, les verbes du type *cut* impliquent obligatoirement la présence d'un contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet, ainsi qu'un mouvement prototypique, tout comme les verbes du type *hit*. Cela veut dire que les verbes du type *cut* sous-entendent la présence d'un agent. Haspelmath (1993) précise la raison pour laquelle les verbes du type *cut* ne peuvent réaliser cette construction:

«A verb meaning that refers to a change of state or a going-on may appear in an inchoative/causative alternation unless the verb contains agent-oriented meaning components or other highly specific meaning components that make the spontaneous occurrence of the event extremely unlikely»

Haspelmath observe que, normalement, les verbes de changement d'état peuvent réaliser l'alternance causative-inchoative, à part si le verbe lexicalise des composants sémantiques qui sous-entendent la présence d'un agent (*agent-oriented meaning components*). Etant donné que les verbes du type *cut* lexicalisent obligatoirement les composants sémantiques de contact et de mouvement, la réalisation spontanée d'une action du type *cut* est peu probable.

3.3.2.2 La construction moyenne

Les verbes du type *cut* ne peuvent subir l'alternance causative-inchoative. En revanche, il existe un contexte dans lequel ces verbes peuvent réaliser une construction intransitive: la construction moyenne, comme nous le voyons dans l'exemple (31) (nous employons la construction causative-transitive dans la phrase (31a) et la construction moyenne dans la phrase (31b)):

- (31) a. John cut the steak.
'John coupe le steak'
b. The steak cuts easily.
'Le steak se découpe facilement'

Nous rappelons que la construction moyenne est employée pour comparer l'objet en jeu d'une manière indirecte à tous les autres membres du domaine conceptuel auquel il appartient. La phrase dans (31b) signifie qu'il est facile de couper ce steak en particulier, par comparaison avec d'autres steaks. La différence entre la construction intransitive-inchoative pure et la construction moyenne est qu'en employant cette dernière construction, nous évoquons une vérité générale (une certaine propriété que l'objet possède) sans faire référence à un événement spécifique. C'est pour cette raison que, comme nous voyons dans les exemples suivants de Pinker (1989) (32a-c), on ne peut employer *cut* dans une construction moyenne lorsqu'on parle d'un événement spécifique - nous soulignons ce fait en ajoutant un complément temporel à la phrase:

- (32) a. At exactly 3 o'clock, the glass broke.
'A exactement 3h, le verre s'est cassé'
b. *At exactly 3 o'clock, the bread cut.

- ‘A exactement 3h, le pain s’est coupé’
 c. ?At exactly 3 o’clock, the bread cut easily.
 ‘A exactement 3h, le pain s’est coupé facilement’

(Pinker, 1989, p. 106)

Précédemment, nous avons vu que les verbes du type *hit* ne peuvent prendre cette construction (*John hit the fence*/**The fence hits easily*): pourtant, *hit* et *cut* sont similaires car tous les deux partagent les composants sémantiques de contact et de mouvement. En revanche, *cut* et *hit* sont aussi différents, car les verbes du type *cut* lexicalisent également un résultat, ce qui est compatible avec la construction moyenne, car cette construction-ci met en lumière une qualité spécifique de l’objet (la qualité d’être facile à couper, par exemple).

3.3.2.3 La construction conative

Les verbes du type *cut* peuvent également réaliser la construction conative. Comme nous l’avons déjà vu, ceci n’est pas le cas pour les verbes du type *break*, comme le montre l’exemple (33):

- (33) a. John cut at the bread.
 b. *John broke at the bread.

Nous rappelons que la construction conative implique la réalisation partielle d’une action, ce qui est compatible avec les verbes du type *cut*. Dans le cas de l’exemple (33a), John réalise le mouvement prototypique qui est associé avec l’action *cut*, mais l’utilisation de la construction conative implique que le contact entre lui et l’objet est minimal.

3.3.2.4 Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient

Tout comme les verbes du type *hit*, les verbes du type *cut* sont compatibles avec l’alternance du détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient. Nous rappelons que dans le cas de cette alternance, nous avons affaire à deux façons d’exprimer une relation entre l’agent et la partie du corps du patient. Dans le cas de la première construction (exprimé dans l’exemple 34a), l’objet direct de la phrase est la partie du corps du patient: dans le cas de la deuxième construction, l’objet direct de la phrase est le

patient, ayant un complément qui spécifie quelle partie du corps du patient est affectée par l'action:

- (34) a. John cut Mary's leg.
b. John cut Mary on the leg.

Comme nous l'avons déjà remarqué, les verbes du type *break* ne peuvent réaliser cette alternance, car comme l'observe Dowty (2001), l'implicature logique entre la partie du corps du patient et le corps entier du patient n'est pas compatible avec *break* :

- (35) a. John hit Mary's leg → John hit Mary.
b. John hit Mary on the leg.
(36) a. John broke Mary's leg → # John broke Mary.
b. *John broke Mary on the leg.

En ce qui concerne cette construction, les verbes du type *cut* ont donc le même comportement syntaxique que les verbes du type *hit*, car l'implicature logique entre la partie du corps du patient et le corps entier du patient est compatible avec *cut*, comme nous voyons dans le schéma suivant :

- (37) a. John cut Mary's leg. → John cut Mary.
b. John cut Mary on the leg.

La plupart des membres de la classe *cut* sont compatibles avec cette construction:

- (38) a. John cut Mary on the finger.
b. John sliced Mary on the finger.
c. John scratched Mary on the finger.

Cependant, il faut noter qu'il existe des exceptions, car certains membres de la classe *cut* semblent être moins compatibles avec cette construction:

- (39) a. ?John chopped Mary on the finger.
b. ?John snipped Mary on the finger.

3.3.2.5 La construction résultative

Les verbes du type *cut* lexicalisent un résultat (une séparation dans l'intégrité matérielle de l'objet), et peuvent donc réaliser la construction résultative, tout comme les verbes du type *break*:

- (40) a. John cut the bread into cubes.
'John a coupé le pain en petits dés'
- b. John slashed the curtains into ribbons.
'John a tailladé les rideaux en rubans'
- c. Mary chopped the celery into fine slices.
'Mary a haché les céleris en fine tranches'
- d. Lucy scratched her arm raw.
'Lucy s'est gratté le bras à vif'

Cependant, comme le remarque Helgason (2009), il existe une différence importante entre *cut* et *break* en ce qui concerne la construction résultative. Les verbes de la famille *break* peuvent réaliser la construction résultative uniquement lorsque le syntagme adjectival ou prépositionnel décrit un changement chez l'objet qui est entier ou complet. En revanche, les verbes de la famille *cut* peuvent prendre un complément qui ne décrit qu'un changement partiel, comme nous le voyons dans les exemples suivants (41a-d):

- (41) a. The barber cut the boy's hair off.
'Le coiffeur a coupé les cheveux du garçon (entièrement)'
- b. The barber cut the boy's hair short.
'Le coiffeur a raccourci les cheveux du garçon'
- c. The boy broke the antenna off.
'Le garçon a cassé l'antenne (entièrement)'
- d. *The boy broke the antenna short.
'Le garçon a raccourci l'antenne (en la cassant)'

(adapté de Helgason, 2009, p. 26)

Comme nous l'avons déjà observé, les verbes *rip* et *tear* sont les seuls membres de la classe *break* qui se comportent comme *cut* dans cette manière. Ces deux verbes peuvent également prendre une construction résultative dont le complément adjectival ou prépositionnel spécifie un résultat partiel (ex: *John tore his t-shirt halfway*).

3.3.2.6 Bilan des propriétés syntaxiques de *cut*

Nous venons de présenter les différentes constructions syntaxiques que peuvent réaliser les membres de la classe verbale *cut*. Nous rappelons que les propriétés sémantiques que partagent les verbes du type *cut* (les composants sémantiques du résultat de séparation, d'un contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet, et d'un mouvement prototypique) déterminent leur comportement syntaxique. Dans la figure 11, ci-dessous, nous proposons un bilan des différentes constructions syntaxiques que peuvent prendre les membres de *cut*:

	Causative- Inchoative	Moyenne	Conative	Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient	Résultative
<i>cut</i>		✓	✓	✓	✓

Figure 11. Bilan des propriétés syntaxiques de *cut*

3.3.3 Propriétés des membres spécifiques de la classe *cut*

Nous allons maintenant traiter des caractéristiques idiosyncratiques de certains membres de la classe *cut*. L'hyperonyme *cut* est de nature générique: il s'agit de l'action d'utiliser un instrument pour établir un contact avec l'objet en jeu, en effectuant un mouvement prototypique, ce qui a comme résultat une séparation dans l'intégrité matérielle de l'objet. En revanche, l'hyperonyme *cut* ne lexicalise aucun autre élément précis: le verbe ne porte aucune spécification en ce qui concerne le type d'instrument utilisé, l'objet concerné, ou la manière dont l'action est réalisée. L'un des composants sémantiques de *cut* est justement un mouvement 'prototypique', mais ce mouvement peut varier en fonction de la force appliquée par l'agent, le type d'instrument que l'agent utilise, ou le résultat désiré par l'agent. En revanche, les hyponymes de la famille *cut*, les membres spécifiques de cette classe verbale, précisent plusieurs éléments différents. Au niveau de l'instrument, *saw* implique (en général) que l'agent utilise une scie et *snip* évoque l'utilisation d'un instrument ayant deux

lames, telle qu'une paire de ciseaux. En ce qui concerne l'objet en jeu, le verbe *snip* s'associe normalement avec un objet de nature plutôt fine (un ruban ou des cheveux), car il implique que l'agent n'exerce pas beaucoup de force en réalisant l'action. Nous pouvons contraster ce dernier verbe, *snip*, avec le verbe *hack*, qui implique que l'agent agit avec beaucoup de force, en réalisant une action qui est de nature agressive ou violente. Nous voyons donc que, alors que ces verbes font partie de la même famille, ils possèdent des traits idiosyncratiques qui les distinguent des autres membres.

3.3.3.1 Le verbe chop

Le verbe *chop* est un hyponyme de la classe verbale *cut*. Ce verbe lexicalise une manière spécifique d'effectuer l'action: typiquement, pour réaliser une action du type *chop*, l'agent agit sur l'objet avec un certain degré de force, car l'objet en jeu est de nature dure ou rigide (Goddard, 1998, 2009, 2011; Goddard & Wierzbicka, 2009). En revanche, le verbe *chop* ne précise pas l'utilisation d'un instrument spécifique. Contrairement aux autres verbes de la classe *cut*, pour réaliser l'action *chop*, l'agent ne doit pas forcément utiliser un instrument ayant une lame aiguisée: l'instrument peut, par exemple, être la main de l'agent, dans le cas du verbe *karate chop*.

3.3.3.2 Le verbe slice

Pour Goddard et Wierzbicka (2009), le verbe *slice* est l'exemple parfait d'un verbe du type *cut* qui spécifie le résultat de l'action (et par extension, l'intention de l'agent): un morceau très fin et plat, détaché de l'objet de base: a slice of X (bread, lemon, salami, etc.). Goddard et Wierzbicka remarquent que la caractéristique saillante de *slice* est le 'résultat désiré' (*desired outcome*), ce qui n'est pas le cas des autres verbes de la classe *cut*, ce qui veut dire que l'agent contrôle le résultat de l'action avec un certain degré de précision. Nous remarquons, en revanche, que le verbe *slice* n'est pas le seul membre de la catégorie *cut* qui est apparenté à un nom au niveau morphologique, car l'hyperonyme *cut* est également apparenté à un nom qui représente un morceau qui est détaché de l'objet de base:

- (42) a. The butcher cut the meat.
b. A *cut* of meat

Cependant, le morceau désigné par le nom *cut* n'a pas de caractéristiques particulières, ni d'apparence prototypique, ce qui n'est pas le cas du substantif *slice* (qui décrit un morceau de nature fine et plate). Le syntagme nominal (39b) *a cut of meat* peut faire référence à une tranche de viande très épaisse (ex: un steak) ou à une tranche de viande très fine (ex: une tranche de charcuterie). En effet, nous observons que la plupart des membres de la classe *cut* sont morphologiquement apparentés à des noms, mais *cut* et *slice* sont les seuls noms qui désignent un morceau détaché de l'objet de base. Les noms *scratch*, *scrape* et *slash* décrivent un résultat physique qui apparaît sur un objet ou une entité, causé par l'action décrite par le verbe apparenté (*Mary scratched her leg/Mary has a scratch on her leg*). Le nom *saw* désigne l'instrument qui est utilisé pour réaliser l'action (*John used a saw to cut the wood*). Les noms *clip* et *snip* sont les formes nominales des actions décrites par les verbes (*Mary gave her hair a clip/snip*).

3.3.3.3 Le verbe snip

Le dernier membre de la classe verbale *cut* que nous allons décrire en détail est le verbe *snip*. Il s'agit d'un verbe qui est assez rarement employé en anglais, et dont la propriété la plus saillante est qu'il lexicalise l'utilisation d'une paire de ciseaux ou d'un outil ayant deux lames. A l'exception du verbe *saw*, aucun autre verbe de la catégorie *cut* ne lexicalise un type d'instrument spécifique. Etant donné la nature hiérarchique de la catégorie *cut*, les actions qui peuvent être décrites par le verbe *snip* peuvent également être décrites par le verbe générique *cut*. Cela n'est pas le cas dans certaines autres langues germaniques, telles que le néerlandais ou le suédois, qui ne sont pas aussi hiérarchiques que l'anglais (Majid, Gullberg, van Staden, & Bowerman, 2007). En néerlandais, on distingue entre l'utilisation d'un instrument ayant une seule lame, comme un couteau (le verbe *snijden*) et l'utilisation d'un instrument ayant deux lames, comme des ciseaux (le verbe *knippen*). Mais dans cette langue-là, il n'existe pas de terme générique pour décrire ces deux situations, comme en anglais (par exemple, en anglais, *snip* implique deux lames et *slice* une lame, mais ces deux actions peuvent être décrites par le verbe générique *cut*).

3.4 Bilan des différences entre les classes verbales *cut* et *break*

Nous allons maintenant faire un bref bilan des différences entre *cut* et *break*, comparant les propriétés sémantiques et syntaxiques de ces deux classes verbales. Les verbes de la catégorie *break* représentent un changement d'état pur chez l'objet concerné, et

décrivent un processus de transformation dans l'apparence physique de l'objet. Comme l'observe Pinker (1989), *break* « involves an unspecified type of interaction between agent and patient and a specified effect on the patient » (p. 198). Les verbes de la catégorie *cut* possèdent non seulement le critère d'un effet spécifié (un changement d'état physique chez l'objet en jeu), mais aussi les composants sémantiques d'un mouvement prototypique ainsi qu'un contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet en jeu. Comme le précise Pinker (1989), « not only does the verb *cut* specify a causative meaning [le changement physique chez l'objet], but...the causation must have been brought about in a certain way, by moving an instrument into contact with and through the patient » (p. 198).

Dans la figure 12, ci-dessous, nous présentons un bilan des différentes constructions syntaxiques que les membres des catégories *cut* et *break* peuvent réaliser :

	Causative	Inchoative	Moyenne	Conative	Résultative	Possesseur corps
<i>cut</i>	✓		✓	✓	✓	✓
<i>break</i>	✓	✓	✓		✓	

Figure 12. Bilan des propriétés syntaxiques de *cut* et *break*

Comme nous l'avons souligné dans cette partie de notre travail, *cut* et *break* représentent deux classes verbales qui sont similaires (car ils possèdent tous les deux comme composant sémantique le résultat d'une séparation physique chez l'objet en jeu), mais qui sont également distinctes à plusieurs niveaux (en ce qui concerne les composants sémantiques de mouvement et de contact, qui sont lexicalisés par les verbes du type *cut*, mais pas par les verbes du type *break*).

4. Approches translinguistiques de la catégorisation de *cut* et *break*

En anglais, la distinction entre les verbes du type *cut* et les verbes du type *break* se fait à deux niveaux: tout d'abord, au niveau des composants sémantiques que partagent les verbes qui relèvent de ces deux classes verbales, ce qui détermine les constructions syntaxiques que peuvent réaliser les verbes, et ensuite, au niveau des propriétés idiosyncratiques que possède

chaque membre de *cut* et *break*. Mais cette distinction entre les verbes du type *cut* et les verbes du type *break* existe-elle dans d'autres langues naturelles? Dans cette partie, nous aborderons différentes approches translinguistiques de la question de la catégorisation de *cut* et *break*.

4.1 Pourquoi étudier la catégorisation du point de vue translinguistique ?

Dans le domaine des études translinguistiques, l'un des objectifs de recherche principaux est de voir si des langues qui sont typologiquement différentes catégorisent les mêmes phénomènes de la même manière. En ce qui concerne le domaine de l'acquisition des langues, les études translinguistiques peuvent nous aider à comprendre quels aspects de la cognition sont déterminés par la nature (et donc sont biologiquement innés chez les êtres humains, quel que soit l'environnement dans lequel ils vivent) et lesquels sont formés par la culture dans laquelle l'individu grandit. Certaines sources indiquent que les catégories lexicales font partie du domaine de la cognition non linguistique, et sont formées par l'environnement, la biologie, ou les activités que toute l'humanité partage (Bloom, 2000; Clark, 1973; Slobin, 1973). D'autres sources suggèrent que certaines catégories lexicales sont plutôt formées par les conventions de la langue maternelle de l'individu, des facteurs externes et non biologiques (par exemple, des influences historiques, culturelles et environnementales) (Bowerman & Choi, 2001; Malt, Sloman, Gennari, Shi, & Wang, 1999; Malt & Sloman, 2007). Par exemple, Aikhenvald (2009) observe que les locuteurs du manambu, une langue de la famille ndu dans la Nouvelle Guinée, ne possède qu'une seule catégorie verbale pour décrire tous les verbes d'ingestion, et emploie ce même verbe (*kə-*) pour décrire les actions de manger, boire, fumer, et allaiter. D'autres langues, comme l'anglais et le français, possède des verbes distincts pour décrire ces activités. Bien que ces activités soient communes à travers différentes sociétés humaines, ils sont catégorisés d'une manière distincte au plan linguistique. Nous pourrions nous poser la question de savoir comment différentes langues naturelles, distinctes au plan typologiques, catégorisent les actions du type *cut* et *break*. Ces deux types d'actions sont-elles décrites par deux catégories verbales distinctes aux niveaux sémantique et syntaxique, comme en anglais, ou sont-elles regroupées ensemble en une seule catégorie verbale? Comme le remarquent Majid et al. (2008), alors que ces activités semblent être communes à toutes les sociétés humaines connues depuis très longtemps, la manière d'effectuer ces actions peut varier d'une culture à une autre. Par exemple, les Européens ont tendance à découper les fruits et légumes en faisant actionner un couteau, alors que certaines

autres cultures (par exemple, dans les régions rurales du Pakistan et de l'Inde) ont tendance à découper les aliments en les appuyant contre un couteau stationnaire. Nous pouvons nous demander si ce type de distinction influence la catégorisation linguistique de ces actions. Alors que notre étude ne porte que sur l'étude d'une seule langue (l'anglais), elle s'inscrit dans la lignée du projet MPI (Majid et al., 2007a, 2008). Dans cette partie, nous aborderons des études translinguistiques qui portent sur la catégorisation de *cut* et *break*.

4.2 L'hypothèse de 'deux catégories universelles'

L'étude de Guerssel, Hale, Laughren, Levin, et White Eagle (1985) était la première à poser la question de savoir si la distinction entre les catégories verbales anglaises *cut* et *break*, aux niveaux sémantique et syntaxique, existe dans d'autres langues, même dans des langues qui sont très différentes de l'anglais aux plans typologique et géographique. L'étude de Guerssel et al. (1985) porte sur quatre langues typologiquement distinctes: l'anglais, le berbère, le warlpiri (une langue aborigène de la famille pama-nyugan, qui se parle en Australie), et le winnebago (une langue amérindienne de la famille des langues siouanes, qui se parle dans les états américains du Wisconsin et du Nebraska). Selon Guerssel et al. (1985), dans les quatre langues, il existe des sous-classes verbales distinctes qui correspondent à *cut* et *break* au niveau lexico-conceptuel. Tout comme en anglais, les constructions syntaxiques que peuvent réaliser ces verbes dans les trois autres langues dépendent des composants sémantiques qui sont partagés par la classe verbale. Autrement dit, les verbes qui décrivent les actions du type *cut* et *break* dans les trois autres langues peuvent être catégorisés ensemble en fonction des propriétés sémantiques qu'ils partagent. Cette division en deux classes verbales distinctes, en fonction des composants sémantiques, détermine également le comportement syntaxique de ces verbes, tout comme dans le cas de l'anglais. Par exemple, les verbes du type *cut* et *break* dans les trois autres langues peuvent prendre une construction causative (ce qui suggère que ce type de construction s'appuie sur le composant sémantique de 'changement d'état', ce qui pourrait être une propriété commune à certaines langues qui sont typologiquement différentes). De plus, Guerssel et al. (1985) repèrent une autre tendance commune: dans ces quatre langues, les verbes catégorisés par les locuteurs comme étant du type *cut* lexicalisent un mouvement prototypique et un contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet en jeu: les verbes relevant de la catégorie *cut* peuvent également prendre la construction conative. Cette étude montre que certaines propriétés sémantiques qui sont présentes dans la langue anglaise sont également présentes dans d'autres langues très

distinctes: ces modèles sémantiques communs influencent le comportement syntaxique de ces verbes dans les trois autres langues, tout comme en anglais. Les résultats de l'étude de Guerssel et al. (1985) suggèrent qu'il est possible que cette distinction entre les catégories *cut* et *break* soit commune à plusieurs langues différentes.

4.3 Le Projet MPI : l'approfondissement de l'étude translinguistique de *cut* et *break*

Alors que l'étude de Guerssel et al. (1985) relève la possibilité que certains éléments de la catégorisation verbale puissent être communs à plusieurs langues qui sont typologiquement différentes, il est impossible de faire des conclusions définitives, car cette étude-là ne concerne que quatre langues. Afin de vérifier l'hypothèse de Guerssel et al. (1985), il est nécessaire d'agrandir l'échantillon linguistique en explorant d'autres langues du monde.

C'est pour cette raison qu'est né le projet *Categories across language and cognition : cut and break*, au Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nijmegen). L'équipe du projet (Majid et al. (2007a, 2008⁸)) a élargi la portée de l'étude de Guerssel et al. (1985), dans le but d'identifier les dimensions de similarité et de variation sémantique entre les catégories *cut* et *break* dans 28 langues différentes. Les langues que le Projet MPI étudie sont très différentes aux niveaux typologique et géographique: l'étude concerne des langues indo-européennes, tels que l'espagnol et l'anglais, mais aussi des langues qui sont relativement obscures, tels que le chontal (un isolat du Mexique) et le sranan (un créole du Surinam). Pour recueillir les données dans les 28 langues, les chercheurs du projet utilise une tâche de dénomination de vidéos d'action (Bohnemeyer, Bowerman, & Brown, 2001), constituée de 61 films qui montrent non seulement des actions du type *cut* (ex : couper des cheveux avec une paire de ciseaux, couper des carottes avec un couteau) et *break* (ex : éclater une assiette avec un marteau, casser une tige avec les mains), mais aussi des actions relevant de quelques domaines sémantiques apparentés tels que *open* (ex : ouvrir une porte, ouvrir les yeux), *remove* (ex : enlever la capuche d'un stylo, soulever le couvercle d'une théière), et *peel* (ex : éplucher une banane, éplucher une orange). Les actions dans les vidéos varient en fonction de l'instrument utilisé, de l'objet en jeu, et de la manière dont l'acteur réalise l'action. Après

⁸ Les détails du projet, ainsi que des descriptions de la catégorisation de *cut* et *break* dans les langues étudiées dans le cadre du Projet MPI, font l'objet d'un numéro spécial de *Cognitive Linguistics* (2007, vol. 18 (2)).

avoir codifié et évalué les descriptions des vidéos par des locuteurs L1 en utilisant une analyse de correspondance, les chercheurs ont ensuite identifié les dimensions sémantiques partagées par les 28 langues sur une matrice de proximité sémantique. Il s'agit d'observations sur les propriétés sémantiques de ces deux classes verbales qui sont plus ou moins communes parmi les langues étudiées.

4.3.1 Les dimensions de similarité sémantique identifiées dans le Projet MPI

4.3.1.1 La réversibilité/l'irréversibilité des actions

La première dimension de similarité sémantique que le Projet MPI identifie concerne la réversibilité ou l'irréversibilité des actions dans la collection de vidéos. La collection de films contient des actions réversibles (ex: ôter le couvercle d'une théière, ouvrir la porte) et des actions irréversibles (ex: scier un bout de bois, casser une carotte avec les mains). Sur une matrice de proximité sémantique, Majid et al. (2007a, 2008) observent que les verbes qui décrivent des actions réversibles ont tendance à se regrouper ensemble: il est de même pour les actions irréversibles. Autrement dit, l'emploi de deux classes verbales distinctes pour décrire les actions réversibles et les actions irréversibles semble constituer une dimension sémantique commune entre toutes les langues étudiées.

4.3.1.2 La prévisibilité du locus de séparation sur l'objet en jeu

L'analyse de proximité sémantique de Majid et al. (2007a, 2008) montre également que les vidéos sont regroupées sur la matrice en fonction de la prévisibilité du locus de séparation sur l'objet en jeu. Les films qui montrent des actions où cette séparation est prévisible ou précise ont été jugés comme étant similaires au niveau sémantique, dans toutes les langues étudiées, et les films qui montrent des actions où cette séparation est imprévisible ou imprécise ont été jugés comme étant similaires au niveau sémantique. La première catégorie de verbes, qui représente des séparations contrôlées et précises, correspond à des actions décrites par la famille *cut* (ex: couper des cheveux avec une paire de ciseaux). La deuxième catégorie de verbes, qui désignent des actions où cette séparation n'est pas précise ni contrôlée correspond à des actions décrites par la famille *break* (ex: éclater une assiette avec un marteau). Le fait que cette dimension soit saillante parmi les langues est logique. Prenons comme exemple le cas de l'anglais, dans lequel les verbes du type *cut* lexicalisent l'utilisation d'un instrument, et ont comme composants sémantiques un mouvement prototypique et un contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet en jeu. Ce sont justement

ces caractéristiques qui contribuent à la précision de l'action effectuée. Comme nous l'avons déjà remarqué, il existe toute une variété d'instruments différents qui peuvent être associés à une action du type *cut*. En revanche, l'instrument qui reste le plus prototypique a une lame aiguisée, ce qui implique un certain niveau de précision. Il est normal que l'acte de trancher une pizza avec un couteau aiguisé ait un résultat plus 'précis' que l'acte de fracasser une assiette avec un marteau. Selon l'analyse de Majid et al. (2007a, 2008), la distinction lexicale entre les actions du type *cut*, qui ont comme résultat une séparation prévisible, et les actions du type *break*, qui ont comme résultat une séparation imprévisible, semble être quasiment universelle parmi les langues étudiées.

4.3.1.3 La dimension des actions du type *rip* et *tear*

La troisième dimension sémantique que le Projet MPI repère concerne les actions du type *rip* ou *tear* ('déchirer'). Dans la collection de vidéos du Projet MPI, il y a deux films qui montrent une femme qui déchire un bout de tissu avec les mains: dans l'un des films, elle déchire le tissu entièrement, et dans le deuxième, elle le déchire partiellement. Comme le remarquent Majid et al. (2007a, 2008), certaines langues (10 sur 28 langues étudiées) possèdent un verbe distinct pour décrire uniquement ce type d'action: autrement dit, il existe un seul lexème pour décrire les actions du type *rip* ou *tear*, qui ne peuvent être décrites par aucun autre mot. D'autres langues possèdent un verbe spécifique pour décrire cette action, mais ce verbe peut également décrire d'autres actions qui apparaissent dans la collection (cela est le cas de l'anglais: les verbes *rip* et *tear* peuvent aussi décrire un film dans lequel l'acteur déchire un bout de fil à tricoter avec les mains, par exemple). Dans tous les cas, l'analyse de Majid et al. (2007a, 2008) souligne le fait qu'une tendance commune semble être de différencier entre les verbes du type *rip* et *tear* et les verbes du type *cut*, malgré le fait que ces verbes partagent certaines caractéristiques sémantiques (ex: la nature précise de l'action).

4.3.1.4 Les dimensions des actions du type *snap* et *smash*

L'étude de Majid et al. (2007a, 2008) identifie également une dimension sémantique qui concerne les actions du type *snap* et *smash*. L'analyse repère une dimension sémantique qui distingue entre un lexème décrivant les actions du type *snap* et un lexème décrivant les actions du type *smash*. Comme nous l'avons vu dans le cas de l'anglais, ces deux verbes appartiennent à la catégorie *break*, mais ont des propriétés sémantiques distinctes et idiosyncratiques. Etant donné que le lexique anglais est de nature hiérarchique, les actions qui

peuvent être décrites par les hyponymes *snap* et *smash* peuvent également être décrites par l'hyperonyme *break*. Le verbe *snap* décrit l'action de casser un objet de manière brusque et sèche, en appliquant de la pression aux deux côtés de l'objet: typiquement, le résultat de cette action est que l'objet en jeu se sépare en deux morceaux. Le verbe *smash* décrit une action qui provoque un résultat assez violent, et qui peut être effectuée avec ou sans un instrument (*He smashed the plate with a hammer* 'Il a éclaté l'assiette avec un marteau' ou *He smashed the plate on the ground* 'Il a fait éclater l'assiette par terre'). L'analyse de Majid et al. (2007a, 2008) montre que les différentes langues étudiées catégorisent ces types de verbes de manière très différente. Certaines langues, comme le likpé, une langue ghanéenne, possèdent deux verbes distincts pour décrire ces actions, et ne possèdent pas de verbe générique (tel que *break*) (Majid et al., 2007a). D'autres langues, comme le tamil, ne possèdent pas de verbe spécifique pour distinguer entre les actions du type *snap* et *smash*, et les regroupent ensemble de manière générique (Narasimhan, 2007).

Le Projet MPI identifie plusieurs dimensions de similarité sémantique en analysant la dénomination des actions du type *cut* et *break* dans 28 langues différentes. Cette étude montre qu'il existe certaines propriétés qui sont communes à plusieurs langues, même dans des cas où les langues sont très différentes au niveau typologique. En revanche, comme nous venons de voir, il existe également des cas où certaines langues catégorisent ces verbes d'une manière différente de l'anglais.

4.4 D'autres approches translinguistiques à la question de *cut* et *break*

Il existe d'autres études qui explorent la catégorisation de ces classes verbales dans d'autres langues naturelles. Dans le cas du français, Vénérin-Guénez (2008) fait un inventaire de ce qu'elle appelle les *verbes de séparation*. Elle montre que l'un des traits qui distinguent les différents membres de cette catégorie (*casser*, *rompre*, *briser*, *couper*, *fractionner*, etc.) est la possibilité d'interpréter ces actions en termes du fractionnement volontaire ou involontaire, élément qui détermine quel type de complément un verbe de séparation peut prendre. Lorsque la fracture est considérée comme involontaire, ou accidentelle, (comme nous le voyons dans l'exemple (43a)), le complément ne peut préciser le résultat final de l'action:

- (43) a. *Pierre a brisé le vase en (*douze/plusieurs morceaux)*
 b. *Marie a coupé le gâteau en (douze/plusieurs morceaux)*

La raison pour laquelle le complément *en douze morceaux* n'est pas compatible avec le verbe *briser* dans (43a) est que, si nous considérons l'action comme involontaire ou accidentelle, l'agent ne peut prévoir ou contrôler le nombre de portions créées comme résultat. Cet argument s'appuie donc sur deux finalités du processus transformateur, le découpage ou la destruction :

« Chaque finalité se subdivise par rapport au rôle de l'agent, pour souligner l'intentionnalité de l'acte, fortuit ou volontaire, puis pour dégager la motivation psychologique, sociale ou simplement matérielle de l'acte: la maladresse, la colère, la volonté de partage ou de conditionnement d'un référent massif par exemple. Chaque acte, intentionnel ou fortuit, se caractérise enfin par la manière de procéder à la transformation de l'entité affectée. »

(Vénérin-Guénez, 2008, p. 145)

Dans la figure 13, ci-dessous, nous présentons l'inventaire des verbes de séparation de Vénérin-Guénez, dans lequel ces verbes sont classés en fonction du découpage intentionnel ou de la destruction partielle ou totale (volontaire ou pas) de l'objet en jeu, et montre les types d'arguments qui sont compatibles en fonction de ces propriétés:

<i>Verbes exprimant un découpage intentionnel</i>	<i>Verbes de destruction partielle ou totale (volontaire ou pas)</i>
i) intention de partage (focalisation sur la quantité des parties, leur proportion) Verbes : <i>diviser, fractionner, morceler, partager</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>fraction, morceau, parcelle, part</i>	i) au moyen d'un objet affûté Verbes : <i>couper, hacher, lacérer, tailler</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>morceau, pièce</i>
ii) Un conditionnement du tout (focalisation sur les limites des parties) Verbes : <i>débiter, (dé)couper, segmenter, trancher</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>brin, lamelle, morceau, segment, tranche, tronçon</i>	ii) Par écrasement du tout Verbes : <i>broyer, concasser, écraser, émietter, pulvériser</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>miette, poussière, brisure</i>
	iii) Par choc asséné sur le tout solide par un autre objet ou par une chute Verbes : <i>briser, casser, éclater, fendre, fracasser, fragmenter</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>bout, bribe, débris, éclat, fragment, miette, particule, pièce</i>
	iv) Par des tractions opposées sur un tout souple Verbes : <i>déchiqeter, déchirer, disloquer</i>

	Noms compatibles dans l'argument : <i>fragment, lambeau, morceau</i>
--	--

Figure 13. Catégorisation des verbes de séparation français de Vénéryn-Guénez (2008)

En ce qui concerne d'autres études portant sur le français, Achard (2008) analyse également le comportement syntaxique des verbes *rompre*, *casser*, et *briser* (qu'il appelle *les verbes de rupture*), et Sweetser et Bouveret (2009) effectuent une analyse de ces mêmes verbes français en prenant une approche inspirée par celle de Fillmore (1966, 1968).

En ce qui concerne les études qui se concentrent sur les verbes du type *cut*, Goddard et Wierzbicka (2009) explorent les propriétés sémantiques contrastives des actions du type *cut* et *chop* en trois langues différentes (anglais, polonais, et japonais). Ils proposent que les verbes *chop*, *rabac* (polonais) et *kizamu* (japonais) sont similaires dans le sens où ils décrivent tous l'action de transformer un objet assez grand en plusieurs morceaux plus petits, l'utilisation d'un instrument, et la notion de contact entre l'agent ou l'instrument et l'objet en jeu. Dans le cas du polonais, l'objet en jeu doit être de nature 'très dure' (plutôt que tout simplement dur): Goddard et Wierzbicka (2009) proposent que cela s'explique par des raisons culturelles: « *In Poland, with its long and cold winters, the need to 'chop' wood for the fire is extremely salient in living memory, and so is the need to 'chop' ice, in particular, in order to create a przerebel, where fishing can be done in winter under a surface covered by ice* » (p. 77). Ils interprètent également l'emploi du verbe japonais *kizamu* d'un point de vue culturel, en remarquant que ce verbe implique que la séparation réalisée est de nature très précise (ayant comme résultat des morceaux qui sont 'très petits'), observant un lien entre cette précision et la tradition culinaire japonaise, « *where a wide variety of elegant and aesthetically pleasing dishes involve the use of very small pieces of food which can be held daintily between finger and thumb or elegantly lifted to the mouth with chopsticks* » (p. 77).

5. Bilan

Dans cette première partie de notre travail, nous avons abordé la question de la catégorisation verbale, surtout en ce qui concerne les deux classes verbales que nous explorons dans notre étude: *cut* et *break*. Nous avons vu que, par comparaison avec les noms, les verbes sont très complexes à catégoriser, car ils sont de nature relationnelle. Nous nous

sommes concentrés sur l'approche de Levin (1993), qui propose une catégorisation des verbes qui prend en considération les propriétés sémantiques que différents verbes peuvent avoir en commun: elle propose que ce soit justement ce modèle sémantique partagé qui influence le comportement syntaxique d'une classe verbale. Levin (1993) souligne également que, en plus de ces composants sémantiques partagés, les différents membres spécifiques d'une classe verbale possèdent également des caractéristiques idiosyncratiques qui les distinguent des autres membres de la même classe. Nous avons ensuite présenté les propriétés sémantiques et le comportement syntaxique des classes verbales *cut* et *break*. Nous avons décrit les modèles sémantiques et syntaxiques partagés par les verbes du type *cut* et *break*, ainsi que les caractéristiques spécifiques que possèdent certains hyponymes de ces familles verbales. Notre description des différents membres de *cut* et *break* est de haute importance pour notre étude, car elle porte sur la catégorisation des verbes du type *cut* et *break* par des apprenants d'anglais ayant un niveau intermédiaire (et dont la langue maternelle est le français). Dans la partie suivante de notre travail, nous aborderons diverses questions relatives à l'acquisition du lexique verbal par les apprenants en anglais L2.

DEUXIEME PARTIE

*Spécificités des stratégies de communication lexicales en L2:
interlangue et focus sur la non conventionalité et la
généricité*

Dans la première partie de notre travail, nous avons défini les caractéristiques formelles des deux classes verbales que nous souhaitons explorer dans notre étude: *cut* et *break*. L'étude de l'acquisition d'une langue étrangère doit prendre en considération les aspects formels de la langue concernée, y compris ses caractéristiques syntaxiques et sémantiques. Ce type d'analyse linguistique peut nous aider à identifier les questions pertinentes à explorer dans le domaine de l'acquisition des langues. Dans cette deuxième partie de notre travail, nous nous concentrerons sur le processus d'acquisition en L2 dans une optique qui privilégie l'aspect communicatif de l'apprentissage, avec un focus sur le lexique et la production des énoncés non conventionnels et génériques.

Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, le locuteur L2 mobilise toutes ses connaissances linguistiques pour communiquer. Slobin (1993) cite trois principes fondamentaux qui guident l'apprenant lors de l'acquisition d'un nouveau système langagier:

- (43) a. *Simple comes before complex.*
(‘La simplicité avant la complexité’)
- b. *Use what you have.*
(‘L’apprenant utilise les moyens dont il dispose’)
- c. *Make maximal use of limited means.*
(‘L’apprenant utilise au maximum ses moyens limités’)

(Slobin, 1993, p. 241)

Ces principes s'appliquent non seulement à l'acquisition d'un nouveau système langagier chez l'enfant en voie de développement de la langue maternelle (L1), mais aussi à l'apprentissage d'une langue seconde chez le locuteur L2. Dans les deux cas, le locuteur doit employer au maximum les moyens linguistiques limités dont il dispose pour communiquer d'une manière efficace. Lors de l'acquisition L1 et l'apprentissage L2, il est inévitable que les locuteurs vivent des lacunes langagières. Les principes soulignés par Slobin (1993) aident le locuteur à mettre en place des stratégies palliatives pour compenser ces lacunes. Notre travail vise à mettre en lumière l'importance de la communication chez les locuteurs L2. Lorsque l'apprenant L2 produit des énoncés qui dévient de la ‘norme’, il fait tout de même preuve d'une volonté de communiquer malgré ses lacunes langagières.

1. La place du lexique en L2

Dans le domaine de l'acquisition L2, l'étude de l'apprentissage du lexique constitue un champ de recherche relativement négligé, par comparaison avec l'étude de l'apprentissage de la grammaire. Whitley (2004) remarque que le domaine de l'acquisition L2 est plutôt dominé par des études qui portent sur l'acquisition du système grammatical. Cela est une tendance curieuse, car c'est en fait l'apprentissage du lexique qui peut poser le plus de problèmes pour les apprenants L2 (Gass & Selinker, 2008; Meara, 1984; Whitley, 2004). Souvent, dans le cadre scolaire, soit l'enseignement du lexique est négligé, soit il est abordé en utilisant des méthodes rébarbatives, telle que la simple mémorisation de listes de vocabulaire (Carter, 1987; Hague, 1987). C'est pour cette raison qu'il est indispensable d'étudier le rôle que l'apprentissage du lexique joue dans le développement d'une langue seconde.

1.1 L'ampleur et la profondeur de la connaissance lexicale

Les recherches sur le lexique dans le cadre de l'acquisition L2 portent souvent sur la *connaissance lexicale* chez l'apprenant. Mais que signifie-t-il de *connaître* un mot? Laufer (1997) énumère les propriétés d'un item lexical dont le locuteur L2 doit être conscient lors de l'apprentissage d'une langue seconde:

- a) L'apprenant doit être familier avec la forme du mot à l'oral et à l'écrit (la maîtrise de la prononciation et l'orthographe du mot).
- b) L'apprenant doit être familier avec la structure morphologique du mot. Cela entend qu'il reconnaît le morphème de base et connaît toutes les dérivations et inflexions du mot (par exemple, pour prendre les exemples des noms anglais *dog* et *child* – si l'apprenant veut mettre ces deux mots au pluriel, il devrait savoir que *dog* prend le suffixe pluriel régulier *-s*: *dogs*, alors que *child* prend un suffixe pluriel irrégulier: *children* plutôt que **childs*).
- c) L'apprenant doit être familier avec le comportement syntaxique du mot, afin d'identifier le rôle qu'il peut jouer dans la structure grammaticale d'une phrase – dans le cas d'un verbe, il doit savoir combien et quels types de compléments le verbe peut accepter dans une phrase (par exemple, le cas du verbe anglais *put*, qui prend à la fois un objet direct ainsi qu'un complément désignant une destination : *John put the cup on the table* et pas simple l'un ou l'autre, tel que **John put the cup ou *John put on the table*).

- d) L'apprenant doit connaître le sens du mot, à plusieurs niveaux : au niveau référentiel (si le mot est polysémique, il doit pouvoir distinguer entre tous les sens littéraux et les sens métaphoriques que peut avoir le mot), au niveau affectif (il connaît les différentes connotations que le mot peut avoir), et au niveau pragmatique (il sait dans quels contextes le mot peut être employé de manière pertinente).
- e) L'apprenant reconnaît qu'il existe certaines relations entre le mot et d'autres mots dans le lexique, telles que la synonymie, l'antonymie, et l'hyponymie.
- f) L'apprenant est familier avec les collocations courantes dans lesquelles le mot figure (c'est-à-dire qu'il sait sélectionner d'autres items lexicaux pertinents qui peuvent être employés avec le mot – dans le cas du mot anglais *chores*, il sait que l'expression est *do chores*, et pas *make chores*, une distinction qui peut être difficile pour les apprenants d'anglais francophones, par exemple, car le verbe français *faire* est souvent traduit soit par *do* soit par *make*).

Idéalement, le locuteur L2 serait conscient de toutes ces différentes propriétés d'un mot, mais en pratique, cela est rarement le cas. Les apprenants font souvent preuve d'une connaissance partielle des mots courants. Pourquoi est-ce le cas? Souvent, lors de l'apprentissage scolaire, on a tendance à mettre l'accent uniquement sur l'*ampleur* du lexique d'un étudiant: on se focalise sur *combien* de mots l'étudiant connaît (autrement dit, sa capacité de mémoriser de longues listes de vocabulaire), plutôt que de se concentrer sur une connaissance approfondie d'un nombre réduit d'items lexicaux. Parfois, on associe l'ampleur du lexique de l'apprenant avec son niveau général. Selon Orosz (2009), la taille du vocabulaire d'un apprenant correspond au niveau de compétence en langue de l'apprenant: «*vocabulary size is inevitably inter-related with learners' general language level*» (p. 182). Meara (1992) suggère également que l'évaluation du vocabulaire de l'apprenant peut servir comme un bon indicateur de niveau dans des tests de positionnement. Alors qu'il est important que l'apprenant L2 ait un lexique riche et varié, il est également important qu'il ait une connaissance approfondie des mots les plus fréquemment employés dans une langue.

Nous distinguons donc entre l'*ampleur* ('breadth') et la *profondeur* ('depth') de la connaissance lexicale chez les apprenants (Anderson & Freebody, 1981; Milton, 2009). Milton (2009) souligne la différence entre l'ampleur et la profondeur lexicale de la manière suivante: «*breadth of knowledge refers to the number of words a learner knows and depth of knowledge refers to what the learner knows about these words*» (p. 13). Il est donc important d'insister

non seulement sur l'ampleur des connaissances lexicales chez les apprenants L2, mais aussi sur la profondeur des connaissances. Daller, Milton & Treffers-Daller (2007) notent que l'ampleur de la connaissance lexicale se traduit par «*the number of words a learner knows regardless of how well he or she knows them*» (p. 7). La connaissance d'un mot ne consiste pas tout simplement en la capacité de reconnaître un mot dans la langue cible (L2) et de savoir le traduire dans la langue source (L1): elle est également la capacité d'employer le mot de manière pertinente dans des contextes différents, ce qui ne correspond pas forcément aux contextes dans lesquels on emploierait le terme 'équivalent' dans la langue maternelle. En effet, la traduction d'un mot de la langue maternelle à la langue seconde peut souvent poser problème pour le locuteur L2, car même les mots qui semblent être appariés dans les deux langues ne sont pas forcément employés de la même manière. Viberg (1999), par exemple, observe que le verbe anglais *go* et le verbe suédois *gå* ne s'utilisent dans le même contexte que dans 30% des cas observés dans son étude. De plus, comme l'observe Allerton (1984, cité dans Altenberg & Granger, 2001), lorsqu'il s'agit d'un mot de nature très générique qui figure dans une collocation (les verbes supports, par exemple), l'apprenant peut éprouver des difficultés en traduisant le mot à partir de sa langue maternelle vers sa langue seconde: prenons l'exemple de l'expression *faire un pas* en français, qui se traduit par *take a step*, et pas *make a step* en anglais. Dans le contexte des collocations et des expressions idiomatiques, plus un verbe est générique, plus il est polysémique, ce qui peut mener à des traductions incorrectes chez les locuteurs L2. La question de l'ampleur *versus* la profondeur des connaissances lexicales chez l'apprenant L2 représente donc un premier critère à considérer dans l'évaluation des connaissances lexicales chez les locuteurs L2.

1.2 Le vocabulaire actif et le vocabulaire passif

Un deuxième facteur à considérer dans l'évaluation des connaissances lexicales chez les locuteurs L2 concerne le lexique *passif* et le lexique *actif*.

1.2.1 Lexique passif

Le lexique *passif* du locuteur prend en compte tous les mots qui sont compris par l'apprenant, et sont stockés dans son répertoire lexical mental. Le lexique passif fait appel aux capacités réceptives de l'apprenant, c'est-à-dire, à sa connaissance du lien entre la forme du mot (que cela soit à l'oral ou à l'écrit) et la signification du mot. Dans le cas de l'anglais, certaines études suggèrent un seuil d'environ 5.000 mots pour une 'compréhension minimale'

de la langue, et un seuil d'environ 8.000 mots pour avoir la capacité de lire des textes non simplifiés pour le plaisir (Hirsh & Nation, 1992; Laufer, 1992, 1998). Nation et Waring (1997) proposent que «...*between 3-5000 word families is needed to provide a basis for comprehension*» (p.7). En revanche, Staehr (2008) observe qu'une bonne compréhension des 2000 mots anglais les plus courants suffit pour l'obtention d'un niveau intermédiaire. Le vocabulaire réceptif de l'apprenant est en général plus développé que son vocabulaire productif (Laufer & Paribahkt, 1998; Milton, 2009); autrement dit, l'apprenant connaît une grande quantité de mots qu'il n'emploie jamais, ou rarement.

1.2.2 *Lexique actif*

Le lexique *actif* du locuteur prend en compte les mots que le locuteur L2 emploie de manière régulière. Le lexique actif fait appel aux capacités productives de l'apprenant. Hulstijn, Schoonen, de Jong, Steinel, & Florijn (2012) suggèrent que les locuteurs d'anglais L2 au niveau B1 possèdent un lexique actif minimal de 4000 mots, mais Laufer (1998) observe que les apprenants intermédiaires ont souvent un lexique actif plus faible. Le Conseil d'Europe décrit le lexique actif d'un locuteur ayant un niveau B1 ainsi: «*The learner has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interest, work, travel, and current events*» (cité dans Milton, 2009, p. 215).

1.2.3 *Comparaison entre le lexique passif et le lexique actif*

Le vocabulaire passif de l'apprenant est plus riche que son vocabulaire actif, ce qui est le cas chez les apprenants L1 (Florin, 1999), tout comme chez les apprenants L2 (Laufer & Paribahkt, 1998; Milton, 2009). Cela est également le cas chez les locuteurs adultes natifs: si on prend l'exemple d'un locuteur qui lit un livre ayant un lexique assez complexe dans sa langue maternelle, il y a de grandes chances que celui-ci connaisse plusieurs mots qui apparaissent dans le livre qu'il emploie rarement ou jamais dans la vie quotidienne.

1.2.4 *Evaluation des connaissances réceptives et productives*

Si nous considérons l'inventaire des propriétés des items lexicaux de Laufer (1997) que nous avons présentés dans la section 1.1, nous pourrions ajuster certains de ces critères de connaissances pour refléter des capacités qui font appel à la connaissance productive d'un mot, ainsi qu'à la connaissance réceptive d'un mot. Dans la figure 14, ci-dessous, adaptée de

Nation (2001, cité dans Milton 2009, p. 15), nous présentons quelques questions que l'apprenant pourrait se poser afin d'évaluer ses connaissances productives (actives) ou réceptives (passives):

Forme du mot	Oral	R	Quelle est la sonorité du mot ?	
		P	Comment prononce-t-on le mot ?	
	Ecrit	R	A quoi ressemble le mot ?	
		P	Quelle est l'orthographe du mot ?	
	Parties du mot	R	Quelles parties du mot sont reconnaissables ?	
		P	Quelles parties du mot sont nécessaires afin d'exprimer son sens ?	
Sens du mot	Forme et sens	R	Quel sens est exprimé par cette forme lexicale ?	
		P	Quelle forme lexicale peut exprimer ce sens ?	
	Concepts et référents	R	Qu'est-ce qui est inclu dans ce concept ?	
		P	A quels items lexicaux ce concept se réfère-t-il ?	
	Associations	R	Quels autres mots ce mot-ci peut-il évoquer ?	
		P	Quels autres mots pourrait-on employer à la place de celui-ci ?	
	Usage du mot	Fonctions grammaticales	R	Dans quelles constructions grammaticales ce mot figure-t-il ?
			P	Dans quelles constructions grammaticales doit-on employer ce mot ?
Collocations		R	Quels mots ou types de mots peut-on employer avec ce mot ?	
		P	Quels mots ou types de mots doit-on employer avec ce mot ?	
Contraintes sur l'usage		R	Où, quand, et avec quelle fréquence peut-on retrouver ce mot dans la langue ?	
		P	Où, quand, et avec quelle fréquence peut-on employer ce mot dans la langue ?	

Figure 14. Evaluation de la connaissance réceptive ou productive d'un item lexical

Nous voyons donc à quel point les connaissances lexicales réceptives et productives peuvent varier de manière considérable chez le locuteur L2. Comme nous l'avons déjà observé, étant

donné que le vocabulaire passif de l'apprenant est plus riche que son vocabulaire actif, il est possible qu'il existe plusieurs mots que le locuteur connaît qu'il n'emploie jamais. Par conséquent, lorsque l'apprenant vit des lacunes lexicales, cela ne signifie pas forcément que le mot ne figure pas dans son répertoire de vocabulaire passif. Comme nous le verrons, lorsque l'apprenant fait face à des lacunes lexicales, il a recours à des stratégies de communication pour les pallier.

1.3 Le lexique nominal et le lexique verbal chez les apprenants L2

Un troisième facteur à prendre en considération dans l'étude du lexique chez les locuteurs L2 concerne les différences entre le système nominal et le système verbal. Comme nous le verrons, l'acquisition du lexique verbal pose un défi particulier pour l'apprenant L2 par comparaison avec le lexique nominal.

1.3.1 *Le lexique verbal: un domaine en pleine expansion*

L'acquisition du lexique verbal est un sujet qui est relativement peu étudié dans le cadre des études L2. De ce fait, nous proposons d'abord quelques données sur l'acquisition des verbes dans le cadre du développement de la langue maternelle (L1). Lors de l'acquisition L1, les enfants anglophones apprennent les noms plus tôt que les verbes, et produisent une proportion plus importante de noms que de verbes (Bates et al., 1994; Clark, 2003; Gentner, 1978, 1982; Huttenlocher & Smiley, 1987). Cela n'est pas uniquement le cas en anglais, mais dans d'autres langues aussi, comme l'hébreu (Dromi, 1987), l'italien (Caselli et al., 1995), et le français (Bassano, 2000). Dans une tâche de dénomination, De Bleser & Kauschke (2003) observent une préférence marquée pour les noms plutôt que les verbes chez des enfants apprenant l'allemand comme langue maternelle⁹. Certaines études montrent des tendances parallèles dans le cadre de l'apprentissage L2. Les noms semblent occuper une place plus importante chez les locuteurs d'anglais L2, ce qui suggère que l'apprentissage du lexique verbal est un processus plus lent et difficile que l'apprentissage du système nominal (Dietrich, 1989, 1990; Källkvist, 1999; Laufer, 1990, 1997; Voionmaa, 1993). Dans une étude portant sur l'apprentissage du lexique anglais par des locuteurs de russe L1, Rodgers (1969) observe

⁹ Toutefois, il existe certaines langues dans lesquelles on observe des tendances différentes: Choi (1998) remarque que les enfants en voie d'acquisition du coréen comme L1 emploient une proportion équivalente de noms et de verbes, tandis que Tardif (1996) observe une plus grande proportion de verbes que de noms chez les enfants en voie d'acquisition du mandarin comme L1.

que les noms sont les plus faciles à apprendre, suivis par les adjectifs: les verbes et les adverbes semblent être les catégories les plus difficiles à apprendre. A la lumière de ces observations, nous pourrions demander pourquoi les locuteurs L2 semblent éprouver des difficultés en apprenant le lexique verbal.

1.3.2 Pourquoi les verbes sont-ils difficiles à apprendre?

Les verbes posent un défi unique pour les apprenants L2, car ils sont de nature relationnelle: l'apprenant d'une langue seconde doit non seulement apprendre le sens d'un verbe (sa signification), mais aussi comment il se comporte au niveau syntaxique. Talmy (1975, 1985) observe que les informations relationnelles d'un verbe (combien et quels compléments il peut prendre) varient de manière considérable d'une langue à une autre. En apprenant le lexique verbal d'une langue seconde, le locuteur L2 doit tenir compte de la variation syntaxique entre sa nouvelle langue et sa langue maternelle. Cette variation est plus importante dans le système verbal que dans le système nominal. La morphologie verbale peut également poser des difficultés potentielles chez l'apprenant L2. Klein (1994) observe que dans le cas du français ou de l'allemand L2, les apprenants emploient souvent l'infinitif d'un verbe, ce qui représente une formulation plutôt naïve de la forme verbale: dans le cas de l'anglais, les apprenants emploient souvent la forme V_0 ou parfois la forme V_{ing} du verbe.

Dans l'interface syntaxe-sémantique, les verbes peuvent donc présenter des difficultés pour l'apprenant. Les verbes peuvent être de nature polysémique: les différentes significations d'un verbe peuvent influencer la structure argumentale de la phrase, et peuvent également avoir un effet sur le comportement syntaxique du verbe ou son *a-structure* (comme nous l'avons vu dans le cas du verbe anglais *bounce*). Chenu et Jisa (2006) observent que dans le cas de l'acquisition du français L1, les enfants doivent apprendre à distinguer entre les différents sens du verbe *marcher* (l'activité *versus* le fonctionnement), en faisant attention au sens du sujet du verbe, en sachant que les entités vivantes s'accordent avec le premier sens du verbe (*activité*), et les machines avec le deuxième sens (*fonctionnement*) (*Pierre marche* versus *La télévision marche*). Pustejovsky (1991) fait une observation similaire dans le cas de l'anglais, concernant le complément d'objet direct du verbe *finish*:

- (44) a. Mary *finished* the cigarette.
b. Mary *finished* the beer.

(Pustejovsky, 1991, p. 412)

Comme l'observe Pustejovsky, en fonction de l'objet direct que le verbe sélectionne, *finish* peut faire référence à deux activités distinctes: dans l'exemple (44a), Mary finit de consommer de la fumée, alors que dans (44b), elle finit de consommer du liquide. La polysémie verbale peut également avoir des conséquences au niveau syntaxique. Prenons par exemple le verbe anglais *feel*, qui peut avoir le sens de *sentir* pour décrire des émotions, ou bien *sentir* pour décrire des sensations physiques. Cette première interprétation doit prendre un attribut (comme nous le voyons dans l'exemple (45a-c), alors que la deuxième interprétation prend normalement un complément d'objet direct (46a-c)) :

- (45) a. John felt down.
 ‘John se sentait démoralisé’
 b. John felt like a fool.
 ‘John se sentait idiot’
 c. John felt happy.
 ‘John se sentait heureux’

- (46) a. John felt the drapes.
 ‘John a touché les rideaux’
 b. John felt the cold wind.
 ‘John a senti le vent froid’
 c. John felt Lydia’s hands on his shoulders.
 ‘John a senti les mains de Lydia sur ses épaules’

Miller (2009) observe que les collocations verbales peuvent être restrictives en anglais, même pour des processus qui sont quasiment identiques: par exemple, pour l'action de griller du pain, on peut dire *toast bread* ou *toast marshmallows*, mais jamais *grill bread* ou *grill marshmallows*, même si ces deux verbes sont quasiment synonymiques¹⁰.

Les verbes possèdent un caractère polysémique, mais aussi sont très sensibles au contexte de l'énoncé, ce qui les imbibe d'une fluidité que les noms ne possèdent pas. Cela peut présenter des difficultés pour l'apprenant L2, comme l'observe Noyau (2008):

¹⁰ En anglais, on peut, par exemple, griller de la viande ou des légumes: *grill a steak* ou *grill vegetables*.

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

(Noyau, 2008, p.87).

En apprenant le lexique verbal d'une langue, le locuteur L2 doit prendre en compte tous ces facteurs différents. Il doit être conscient non seulement de la signification du verbe, mais aussi des relations que ce verbe peut avoir avec d'autres mots. C'est pour cette raison que le lexique verbal est l'un des aspects les plus difficiles à apprendre pour les locuteurs L2.

1.4 Bilan

Dans cette partie, nous avons observé que l'étude de l'acquisition verbale pose certaines difficultés pour l'apprenant L2, car les verbes sont de nature complexe et relationnelle. Malgré les difficultés que posent les verbes, l'apprentissage de cette classe de mots est d'importance primordiale pour les locuteurs L2. La véritable pièce maîtresse de la phrase, le verbe détermine tous les autres éléments qui apparaissent dans une construction grammaticale. Comme nous le verrons, lorsque les apprenants font face à des difficultés, ils ont tendance à mettre en place des différentes stratégies palliatives pour compenser les lacunes qui existent dans leur lexique verbal.

2. Stratégies de communication lexicales en L2: non conventionalité et généricité

Lors de l'acquisition de la langue seconde, le lexique du locuteur L2 n'est pas aussi développé que celui du locuteur natif. Les locuteurs L2 se retrouvent donc parfois confrontés à des situations où ils ne disposent pas du terme pertinent pour décrire une entité ou une action. Face à ces moments de 'détresse verbale' (Lüdi, 1994), les locuteurs doivent employer les moyens langagiers dont ils disposent (le principe de *use what you have* de Slobin, 1993) pour assurer la communication. Les apprenants s'appuient donc sur diverses stratégies

compensatoires afin de combler leurs lacunes lexicales. Dans cette section, nous parlerons de la nature de l'*interlangue* du locuteur L2, et des diverses stratégies de communication lexicales que les apprenants mettent en place pour communiquer, en nous focalisant sur deux phénomènes en particulier: l'emploi des énoncés non conventionnels et la production des verbes génériques.

2.1 Interlangue, norme et déviance en L2

2.1.1 Déviation de la norme lors de l'apprentissage L2

La forme de la langue employée par les apprenants L2 est qualitativement différente de celle des locuteurs natifs. La variété de langue que parlent les apprenants L2 est souvent comparée de manière défavorable à la 'norme' linguistique, ou à la variété de langue cible parlée chez les locuteurs natifs: comme le remarquent Klein et Perdue (1997), «*the learner variety is not perceived and studied for what it is, but for what it is not*» (p.306). Lorsque l'apprenant L2 produit un énoncé qui dévie de la forme standard de la langue cible, on a tendance à considérer cet énoncé comme une *erreur*. Kachru (1992) remarque que les éléments de la langue de l'apprenant qui ne correspondent pas à la 'norme' sont souvent considérés comme des 'déviations linguistiques': certaines études prescriptivistes sur l'apprentissage de l'anglais L2 considèrent la production des 'déviations' par les apprenants comme un signe d'un *language deficiency* chez l'apprenant, terme plutôt péjoratif qui évoque l'idée de l'incompétence. En effet, la forme de la langue cible parlée par les apprenants est parfois considérée comme une version 'défective' de la langue cible. Certaines approches de l'acquisition L2 de la mi-20ème siècle, telle que *l'analyse contrastive*, ont été influencées par des principes béhavioristes, et envisagent l'apprentissage d'une langue comme une question d'habitude, de répétition, et d'imitation. De ce fait, ces approches prétendent que les erreurs qui se trouvent dans la langue des apprenants sont surtout dues à l'interférence de la langue maternelle (Lado, 1957), et que l'acte de purger le système des erreurs constitue l'acte de purger le système de 'mauvaises habitudes'.

Les 'erreurs' produites par les apprenants L2 sont donc souvent soumises à des critiques par les prescriptivistes. Dans le contexte de l'acquisition L1, on s'attend à ce qu'un enfant produise des énoncés qui dévient de la norme, car cela fait partie du processus de l'acquisition. La pensée collective accepte que les enfants aient leur propre système langagier et que les énoncés non conventionnels qu'ils produisent fassent tout simplement partie du

langage 'enfantin'. Mais cette tolérance ne s'étend pas au langage des apprenants L2, alors que ces deux types de systèmes langagiers se ressemblent en ce qui concerne la systématisme des structures non conventionnelles produites par ces deux populations. Les erreurs produites par l'apprenant L2 sont parfois jugées assez sévèrement. Comme le remarquent Klein et Perdue (1997), ces productions «*are perceived not as constructions in their own right but as 'attempts to speak English', successful to the extent that they are understandable, but just 'bad English'*» (p. 305). Il est difficile d'imaginer ce même type de critique contre l'enfant anglophone en voie d'acquisition de sa langue maternelle. En effet, on accuse rarement un enfant de parler 'mal' lorsqu'il produit des énoncés non conventionnels. Et pourtant, lorsqu'un apprenant d'anglais L2 produit un énoncé qui dévie de la norme, on n'hésite pas à l'accuser de parler 'bad English'. Cette attitude peut être fort démoralisant pour l'apprenant. Pendant très longtemps, les études sur l'acquisition L2 se sont concentrées sur 'le bon usage' de la langue cible, plutôt que de mettre en lumière la communication et l'expression chez l'apprenant.

2.1.2 *L'interlangue de l'apprenant L2: un système intermédiaire*

L'idée que le langage non conventionnel employé par les locuteurs L2 soit 'défectif' ignore le fait qu'on retrouve une systématisme et une logique dans les paroles des apprenants. Plutôt que de considérer le langage de l'apprenant comme une forme défective de la langue cible, nous pourrions plutôt le considérer comme un système *intermédiaire*, qui permet à l'apprenant de communiquer avec les moyens limités dont il dispose. Ce concept de *système intermédiaire langagier* chez l'apprenant est connu par plusieurs termes différents dans la littérature L2. Chez Corder (1971), on évoque un *dialecte idiosyncratique*, ce qui souligne le fait que cette forme langagière possède des propriétés distinctives chez chaque apprenant. Corder emploie également les termes *learner language* et *transitional competence*. Nemser (1971) emploie le terme *approximative system* (ce qui évoque l'idée d'un système langagier similaire à la langue cible, mais toutefois distinct). Nous trouvons également dans la littérature L2 le terme *Basic Variety* (Klein & Dittmar, 1979; Klein & Perdue, 1997; von Stutterheim, 1986), qui est décrit comme «*a well-structured, efficient and simple form of language*» (Klein & Perdue, 1997, p. 301). Mais le terme le plus répandu pour décrire ce phénomène de système intermédiaire d'apprentissage est certainement celui de Selinker (1972): *interlanguage* ('interlangue'). Selinker (1972) décrit l'*interlangue* de l'apprenant L2 comme une langue hybride influencée par des propriétés de la langue maternelle, mais qui possède d'autres caractéristiques idiosyncratiques. Selon Corder (1981), l'*interlangue* est «*a separate linguistic system whose existence we are compelled to hypothesize is based upon the*

observed output which results from the learner's attempted production of a target language norm» (p. 87). Ce système langagier rudimentaire a un lexique et des structures grammaticales simplifiées, avec d'autres propriétés qui sont le produit de l'influence de la langue maternelle du locuteur. Il faut donc souligner que l'interlangue n'est pas tout simplement un 'mélange' de la langue source et de la langue cible, ni une version défective de la langue cible, mais un système à part ayant des propriétés distinctives :

«...interlanguage – at least partially different from the native language (L1) and the target language (L2) – is a linguistic system in its own right; this may be one of the few points agreed on by all second language acquisition researchers. This suggests that in order to characterize the language learner's linguistic competence in the L2 accurately, interlanguage must be analyzed in its own terms. »

(Lakshmanan & Selinker, 2001, p. 395)

Le terme *interlangue* ne correspond pas à un niveau spécifique de compétence. Nous pouvons parler de l'*interlangue* d'un étudiant ayant un niveau débutant tout comme de l'interlangue de l'étudiant ayant un niveau avancé. L'*interlangue* est de nature idiosyncratique, varie de locuteur à locuteur, et évolue tout au long de la période d'apprentissage.

2.2 Typologie des stratégies de communication lexicales chez les apprenants L2

2.2.1 La mise en place des stratégies de communication lexicales

Lors de l'acquisition L2, les apprenants vivent parfois des lacunes langagières, ou des moments de 'détresse verbale' (Lüdi, 1994). Lorsque l'apprenant est confronté à un manque de mot, il est naturel d'éprouver l'envie d'«abandonner son intention communicative et se taire» (Lüdi, 1994, p. 2). Tarone (1980) appelle ce phénomène *message abandonment*. Mais parfois les apprenants s'appuient plutôt sur les moyens limités dont ils disposent pour assurer la communication. Certains éléments non conventionnels qui constituent l'*interlangue* de l'apprenant peuvent être considérés comme des stratégies de communication, qui permettent au locuteur L2 de communiquer malgré ses lacunes langagières (Blum-Kulka & Levenston, 1983; Faerch & Kasper, 1984; Selinker, 1972; Tarone, 1978; Varadi, 1973; Wagner, 1983). Pour Corder (1981), une stratégie de communication, ou stratégie compensatoire, peut être

définie comme «*a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty*» (p. 103).

Pour Richards (1971), la mise en place des stratégies de communication chez l'apprenant représente un processus dans lequel «*the learner adopts what he knows into an efficient communication mode*» (p.12). Richards (1971) évoque la question de l'*efficacité* du modèle de communication: les stratégies de communication aident l'apprenant à faire passer un message à son destinataire avec succès, même si la forme du message ne correspond pas à la 'norme' de la langue cible. Pour Tarone (1981), l'apprenant est souvent conscient que son message est de nature non conventionnelle, mais qu'en employant des stratégies de communication, «*the learner utilizes his limited knowledge to cope with various communication situations*» (p. 287).

Comme le remarquent Poulisse, Bongaerts, et Kellerman (1990), le concept de 'stratégie de communication' est connu par plusieurs termes différents dans la littérature sur l'acquisition L2: *communication strategies*, *reduction strategies*, ou *compensatory strategies*. Canale et Swain (1980) évoquent le concept de *strategic competence*, qu'ils considèrent comme un aspect primordial mais peu exploré du langage L2. Le *strategic competence* évoque les stratégies mises en place par le locuteur lorsqu'il est confronté à un problème de communication: «*...how to deal with false starts, hesitations, and other performance factors, how to avoid grammatical forms that have not been mastered fully, how to address strangers when unsure of their social status – in short, how to cope in an authentic communicative situation and how to keep the communicative channel open*» (p. 25).

Tarone (1980) emploie le terme *production strategy* pour évoquer des stratégies de simplification unilatérales, mises en place par les locuteurs pour compenser des lacunes lexicales, qui concernent uniquement l'*output* du locuteur, concept qui peut être mis en contraste avec l'accommodation communicationnelle bilatérale et asymétrique qui se produit entre le locuteur natif et le locuteur apprenant. D'autres études se focalisent sur ce dernier concept, parfois connu sous le terme de *foreigner talk*, qui est une forme simplifiée de la langue cible qu'emploient les locuteurs natifs lorsqu'ils se retrouvent en interaction avec les locuteurs non natifs. Le *foreigner talk* est caractérisé par un tempo réduit, l'utilisation de pauses longues, l'emploi de mots de haute-fréquence, et la simplification syntaxique (Hatch, 1979; Hatch, Shapira, & Gough, 1978). De Hérédia (1986) note que lors de la

communication asymétrique (entre un locuteur natif et un locuteur non natif), les deux locuteurs participent à un processus d'*ajustement réciproque*: le locuteur L1 fait de son mieux pour se faire comprendre par l'apprenant L2, et l'apprenant L2 emploie tous les moyens à sa disposition pour se faire comprendre par le locuteur natif.

Les stratégies de communication qu'emploient les apprenants L2 reflètent la volonté universelle de se faire comprendre et de communiquer. Wagner (1983) souligne le fait que les locuteurs natifs emploient également des stratégies de communication, tout comme les locuteurs non natifs :

« ...we want to insist on the interrelationship of all communicative behaviours and emphasize the similarity, but also the difference, between the communication of native speakers and that of IL (interlanguage) users. The similarity is caused by the fact that all speakers employ strategies when communicating: native speakers also have gaps in their linguistic repertoires, and consequently there are no strategies which are specific for IL users. Normally, however, IL users have to improvise much more than native speakers and create solutions in their verbal plans in an ad hoc manner. This is particularly so in the area of vocabulary.»

(Wagner, 1983, cité dans Poulisse et al., 1990, p. 8)

Alors qu'il existe plusieurs contextes dans lesquels les locuteurs natifs peuvent être confrontés à des lacunes lexicales¹¹, les locuteurs L2 sont particulièrement vulnérables, à cause de la stigmatisation sociolinguistique de parler une version 'défective' de la langue cible. Nous souhaitons souligner la dernière phrase dans la citation de Wagner (1983): *this is particularly so in the area of vocabulary*. Les apprenants L2 emploient souvent des stratégies de communication qui sont de nature lexicale. Lorsque l'apprenant vit des difficultés au niveau syntaxique et morphologique, il a tendance à tout simplement simplifier les règles grammaticales de la L2. Mais dans le domaine du lexique, nous observons diverses stratégies créatives que l'apprenant met en place pour combler les lacunes langagières. Notre travail porte spécifiquement sur deux stratégies de communication lexicales fréquemment attestées: la production des énoncés non conventionnels à pivot verbal et la production des verbes

¹¹ Kellerman, Bongaerts, & Poulisse (1987) citent plusieurs exemples de lacunes lexicales que peuvent rencontrer les locuteurs natifs d'une langue, tels qu'un expert qui doit expliquer des termes techniques à un non expert, ou les jeux télévisés dans lesquels les participants doivent trouver un mot spécifique sous une contrainte de temps.

génériques. Nous parlerons de ces deux phénomènes de manière détaillée un peu plus tard dans ce travail. Pour l'instant, nous proposons quelques autres exemples de stratégies de communication lexicales mises en place par les locuteurs L2.

2.2.2 *Code-switching (alternance codique)*

Le *code-switching* est un type d'interférence linguistique qui a lieu lorsque l'individu, en parlant une langue seconde, insère des éléments de sa langue maternelle dans ses paroles: la longueur de l'élément étranger peut varier d'une unité minimale (ex: un seul mot) jusqu'à des unités plus complexes (ex: une phrase entière). Le *code-switching* peut être motivé par des raisons socioculturelles: par exemple, des individus bilingues qui partagent une langue maternelle ont parfois tendance à ajouter des éléments de leur L1 dans leurs paroles lorsqu'ils communiquent avec leur langue seconde. Mais le *code-switching* peut également être considéré comme une stratégie de communication, figurant parfois dans le langage de l'apprenant L2 pour compenser des lacunes lexicales. Comme l'expliquent Poplack et Sankoff (1984), il s'agit des «*momentary or idiosyncratic uses of first-language terms to fill gaps in intended second-language competence*» (cité dans Lüdi, 1994, p. 5). Auer (2002) remarque que, auparavant, le *code-switching* était souvent considéré comme un élément 'déviant' du langage de l'apprenant. Mais, de plus en plus, les chercheurs dans le domaine de l'acquisition L2 considèrent que ce phénomène «*shed[s] light on fundamental linguistic issues, from Universal Grammar to the formation of group identities and ethnic boundaries through verbal behaviour*» (p. 1). Poulisse et al. (1990) citent un exemple dans lequel le locuteur B (L1 néerlandais, L2 anglais) tente de compenser une lacune lexicale (le nom anglais pour le pays d'Autriche: *Austria*) avec le *code-switching*:

(47) A : where were you last summer?

B: erm in erm Oostenrijk <laughs>, erm, a country uh, near uh Switzerland, with uh mountains too.

A: mm

B: with snow

(Poulisse et al., 1990, p. 1)

Lüdi (1994) observe un cas de l'utilisation du code-switching par une adolescente allemande en situation parascolaire. Alors que la conversation a lieu principalement en français, ce locuteur emploie quelques termes allemands:

- (48) A: tu fais quoi quand tu as congé?
B: mh je vais à Oberwil dans un Tanzstudio et je
A: dans un studio de danse
B: oui je fais je fais du Jazztanz

(Lüdi, 1994, p. 7)

La pratique du *code-switching* ne fait pas uniquement preuve de la flexibilité au niveau cognitif, mais aussi au niveau socioculturel. Comme l'observe Rampton (1995), le *code-switching* peut aider les membres de la même communauté linguistique à forger une identité commune.

2.2.3 La circumlocution

La circumlocution est une stratégie de communication lexicale qui consiste en la description d'une entité ou d'une action plutôt que la dénomination, afin de pallier une lacune lexicale. Nous revenons à l'exemple (47) de Poulisse et al. (1990) que nous avons cité dans la dernière section, car il contient aussi un exemple de *circumlocution*:

- (49) A : where were you last summer?
B: erm in erm Oostenrijk <laughs>, erm, a country uh, near uh Switzerland, with uh mountains too.
A: mm
B: with snow

(Poulisse et al., 1990, p. 1)

Dans cet exemple, le locuteur B produit une description du pays d'Autriche car il ne dispose pas du nom de ce pays en anglais (*Austria*). Dans un autre exemple, Tarone (1981) cite un apprenant d'anglais L2 (dont la langue maternelle est la langue turque) qui décrit l'image d'une chenille fumant un narguilé de la manière suivante:

- (50) She is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of

(Tarone, 1981, p. 285)

A défaut du terme conventionnel pour l'objet en question, le locuteur décrit des caractéristiques de l'objet: qu'il s'agit d'un objet d'origine perse qu'on utilise fréquemment en Turquie. Kotsinas (2001) propose l'exemple d'un apprenant de suédois L2, qui, à défaut du mot *kyrka* ('église'), décrivent ce bâtiment de la manière suivante: '*stova pa Kristus spræk*' (p.137), phrase qui signifie 'la maison où on parle du Christ'. Il s'agit d'un phénomène qui fait appel à la capacité de description chez le locuteur L2.

2.2.4 La création lexicale ('word coinage')

Les locuteurs L2 créent parfois des nouveaux mots lorsqu'ils ne disposent pas d'un terme conventionnel dans la langue cible. Whitley (2004) explore le phénomène de la création lexicale par processus de composition et dérivation morphologique chez les apprenants d'espagnol L1 (dont la langue maternelle est l'anglais), en citant quelques exemples qui sont clairement influencés par la langue anglaise. Il observe que ces apprenants ont tendance à créer des noms composés qui ressemblent aux noms composés du type Nom+Nom qui sont typiques des langues germaniques: par exemple, *limpiaropa* (laver + vêtement) pour parler d'une machine à laver (terme conventionnel : *lavadora*). Whitley observe également des créations lexicales à base d'anglais chez cette même population, c'est-à-dire des verbes inventés tels que *deservar* (du verbe anglais *deserve*, terme conventionnel *merecer*), ou *capibilidad* (du nom anglais *capability*, terme conventionnel *capacidad*). Dans une étude qui concerne la création lexicale chez les apprenants d'anglais L2 dont la langue maternelle est le hongrois, Varadi (1973) observe également des exemples de ce phénomène: par exemple, l'emploi de *airball* ou *gasball* pour décrire un ballon gonflable (terme conventionnel *balloon*). Dans leur étude des apprenants anglais L2 (néerlandais L1), Poulisse et al. (1990) citent l'exemple de *nep-hair* à la place du terme conventionnel anglais *wig* ('perruque') (le néerlandais *nep* 'faux' + l'anglais *hair* 'cheveux'). En créant un terme comme *nep-hair*, l'apprenant fait preuve de sa connaissance des différents composants sémantiques du concept de *wig*.

Le phénomène de la création lexicale est également attesté dans l'acquisition de l'anglais L1. Clark (1983) observe des 'nouveau-noms' chez des enfants d'environ 2 ans, tels que *plant-man* (plante + homme) à la place du terme conventionnel *gardener* ('jardinier'), *law-man* (droit + homme) à la place du terme conventionnel *lawyer* ('avocat'), et *car-smoke* (voiture + fumée) à la place du terme conventionnel *exhaust* ('gas d'échappement').

2.2.5 Les approximations et la paraphrase

Tarone (1978, 1980) évoque une stratégie de paraphrase qu'elle appelle *approximation*. Pour Tarone, il s'agit de «*the use of a single target language vocabulary item or structure, which the learner knows is not correct, but which shares enough semantic features in common with the desired item to satisfy the speaker*» (1980, p. 429) tel que l'emploi du mot *poison* pour signifier *drug* (apprenant d'anglais L2, locuteur du mandarin L1). Dans l'exemple de Tarone, le locuteur est conscient que le terme qu'il emploie n'est pas tout à fait 'juste', mais que ce terme partage assez de traits sémantiques avec le terme conventionnel (ici, dans le cas de *poison* et *drug*, le trait sémantique partagé de la nocivité de la substance) pour qu'il soit compris par le destinataire. Nous reprendrons ce concept de l'approximation chez le locuteur L2 dans la partie suivante de notre travail.

Comme nous venons de voir, les locuteurs L2 s'appuient sur plusieurs types de stratégie de communication de nature lexicale lorsqu'ils sont confrontés à un manque de mot dans la langue cible. Ces stratégies font preuve de créativité et de flexibilité cognitive. Elles peuvent être de nature simple ou de nature complexe. Notre étude concerne deux stratégies de communication lexicales spécifiques attestées chez les locuteurs L2: l'emploi des énoncés non conventionnels à pivot verbal, et l'emploi des verbes génériques. Dans les sections qui suivent, nous décrirons ces deux phénomènes en détail.

2.3 Non conventionalité lexicale à pivot verbal

Nous venons de décrire quelques stratégies de communication qu'emploient les locuteurs L2 pour combler des lacunes lexicales. Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons aborder un phénomène attesté chez les apprenants d'anglais L2, mais peu étudié, qui peut être considéré comme stratégie communication: l'usage des énoncés non conventionnels à pivot verbal.

Il n'existe pas beaucoup de données qui portent sur ce phénomène en L2. En revanche, il existe quelques données sur ce phénomène qui relèvent du cadre de l'acquisition L1, qui pourraient servir comme des références utiles dans le cadre de notre étude sur l'anglais L2. Il n'est pas rare de comparer des phénomènes linguistiques parallèles dans les cadres de l'acquisition L1 et L2. Par exemple, Cook (1973) remarque que les apprenants d'anglais L2 éprouvent la même difficulté à traiter les constructions relatives complexes que les enfants

anglophones de 3-5 ans. Dans une autre étude, Cook (1977) observe que les apprenants d'anglais L2 adoptent les mêmes types de stratégies pour traiter des phrases ayant les termes 'before' et 'after' que Clark (1971) atteste chez les enfants en voie de l'acquisition d'anglais L1. Un troisième exemple d'un phénomène parallèle en anglais L1 et L2 concerne l'emploi du prétérit en anglais. Le prétérit régulier en anglais prend la terminaison *-ed* (*she loved, he jogged*), mais le passé irrégulier est notoirement difficile à maîtriser pour les apprenants d'anglais. Les apprenants appliquent souvent le suffixe *-ed* à des verbes qui prennent une forme irrégulière, produisant des énoncés non conventionnels comme *he goed* plutôt que *he went*, ou *he comed* plutôt que *he came*. Ce phénomène est un exemple de la *surgénéralisation*, lorsque les apprenants appliquent une certaine règle (dans ce cas-ci, l'ajout du suffixe *-ed* à l'infinitif pour exprimer le passé) à un item lexical qui n'accepte pas cette règle. L'emploi non conventionnel du prétérit est attesté chez les locuteurs en voie d'acquisition d'anglais L1, tout comme chez les locuteurs d'anglais L2 (voir Basnight-Brown, Chen, Hua, Kostic, & Feldman, 2007 et Birdsong & Flege, 2001 pour anglais L2; voir Bybee & Slobin, 1982 et Kuczaj, 1977 pour anglais L1). C'est pour cette raison que nous souhaitons présenter d'abord le phénomène des énoncés non conventionnels à base verbale dans le cadre de l'acquisition L1, avant d'examiner les données qui existent en L2.

2.3.1 Non conventionalité et L1: le phénomène des surextensions

Au cours du développement de la langue maternelle, l'enfant vit parfois des lacunes lexicales. Ayant un niveau de langue moins développé que celui de l'adulte, l'enfant produit parfois des énoncés non conventionnels, à défaut du terme conventionnel. Dans cette partie de notre travail, nous explorerons le phénomène des *surextensions*, un type d'énoncé non conventionnel qui fait appel au raisonnement analogique chez l'enfant.

2.3.1.1 Surextensions catégorielles et analogiques

Les *surextensions* sont des énoncés non conventionnels produits lorsque l'enfant emploie un mot donné non seulement pour décrire l'objet ou l'action conventionnellement désignée par ce mot, mais aussi de façon non conventionnelle pour décrire d'autres entités qui partagent des traits perceptifs ou fonctionnels avec l'entité appropriée. Lorsque l'enfant fait un rapprochement entre deux entités qui relèvent du même domaine sémantique, on parle d'une *surextension catégorielle* (par exemple, employer le mot *apple* pour désigner une *orange*, car ces deux objets sont des types de fruit, ou *cat* pour *dog*, car ce sont deux types

d'animal). Lorsque le mot que l'enfant emploie en *surextension* relève d'un domaine différent de l'entité à dénommer, on parle alors d'une *surextension analogique*: l'enfant fait un rapprochement entre les propriétés que les deux entités ont en commun, même si les deux objets ne relèvent pas du même domaine (par exemple, *moon* pour désigner *pomegranate*, Gelman, Croft, Fu, Clausner & Gottfried, 1998). Au niveau nominal, ces énoncés non conventionnels sont produits lorsque l'enfant fait un rapprochement analogique entre les propriétés physiques de deux entités, que cela soit au niveau des ressemblances perceptives, fonctionnelles, ou des associations par contiguïté (Anglin, 1978; Dromi, 1999). Comme l'observe Clark (1973):

«...the earliest meaning ascribed to a word like apple is often something like '(SMALL X)' & '(ROUND X)'. The child's interpretations of these percept-based features, size and shape, are then used criterially in applying the word apple to other objects such as door-knobs, rubber balls, round light switches, and paperweights.»

(Clark, 1973, p. 162)

Cette capacité de faire un rapprochement entre deux objets distincts renvoie au raisonnement analogique chez l'enfant, qui comporte trois processus essentiels, selon Vosniadou (1995):

- 1) le processus d'accéder à l'analogie pertinente, sur la base d'une ressemblance perçue entre le système A (source) et le système B (cible).
- 2) le processus qui effectue la projection des correspondances appropriées entre les deux systèmes et le transfert d'informations de A jusqu'à B.
- 3) le processus d'évaluer l'applicabilité des informations entre A et B.

Effectivement, l'emploi des surextensions montre la flexibilité cognitive chez l'enfant, et sa capacité d'identifier des traits similaires entre deux entités distinctes. À défaut du terme conventionnel pour une entité donnée, l'enfant emploie un mot qui désigne une autre entité qui a des propriétés communes avec la première. Clark (1983) compare ce type d'énoncé à d'autres phénomènes qui fleurissent chez l'enfant au cours du développement lexical, comme l'emploi des *general purpose words* (l'emploi des pronoms comme *that* ou des mots très génériques comme *thing* pour désigner des entités lors d'une lacune lexicale) ou les *word coinages* (la création de nouveaux mots par les apprenants). Les surextensions nominales existent également chez les apprenants L2: Kotsinas (2001) cite l'exemple des apprenants de

suédois L2 qui emploient le terme *flicka* ('fille') pour dénommer les femmes en général, alors que normalement il ne désigne que des jeunes femmes.

2.3.1.2 *Surextensions à pivot verbal*

Lorsqu'un enfant produit une surextension du type nominal, il fait un rapprochement entre des traits physiques ou fonctionnels partagés par deux objets. Mais les surextensions ne se limitent pas au cadre nominal. Ce phénomène existe également dans le système verbal, car les enfants apprennent souvent les traits généraux des verbes avant d'apprendre leurs traits spécifiques et idiosyncratiques. Les enfants ont donc tendance à employer des verbes génériques d'une manière non conventionnelle, à cause d'un manque de spécificité en ce qui concerne les propriétés sémantiques des verbes apparentés. Gentner (1975) remarquent que les enfants ont parfois des difficultés à distinguer entre différents verbes de 'transmission et possession', tels que *give*, *buy*, *sell*, *pay* et *trade*. Les frontières sémantiques entre ces verbes ne sont pas évidentes pour les enfants, car les verbes simples *give* et *take* dénotent la notion d'un transfert simple, alors que les verbes plus complexes comme *buy* et *sell* possèdent des traits plus spécifiques, tels que les concepts de l'argent et du contre-transfert. Les enfants ont tendance à confondre les verbes simples avec les verbes complexes, car ils ne prennent pas en compte les restrictions spécifiques de l'échange de l'argent et du contre-transfert. Bowerman (1978, 2005) et Clark (1993) observent que les enfants anglophones emploient parfois le verbe *open* d'une manière non conventionnelle, pour décrire des actions comme séparer deux Frisbees et allumer une machine à écrire. Bowerman (2005) explique que cela est dû au fait que les enfants se focalisent sur les traits partagés de ces actions, car elles constituent l'acte de 'revealing what is hidden' ('dévoiler ce qui est caché').

2.3.1.3 *Approximations sémantiques à pivot verbal*

Les travaux de Duvignau (2003, 2008; Duvignau, Gardes-Tamine, & Gaume, 2004; Duvignau, Gaume, & Nespoulous, 2004) portent sur les surextensions à pivot verbal que produisent les enfants en cours d'acquisition du français L1: il s'agit d'un phénomène que Duvignau appelle *l'approximation sémantique*. Les approximations sémantiques servent comme une stratégie palliative pour aider l'enfant à communiquer lorsqu'il est confronté à des lacunes lexicales. Duvignau distingue entre deux types d'approximation: les approximations *intra-domaines* et les approximations *extra-/inter-domaines*. Dans l'exemple (51), ci-dessous, nous présentons des exemples d'approximation intra-domaine, qui mettent en jeu un critère sémantico-pragmatique:

- (51) a. *Clara elle secoue la soupe* (remuant la soupe avec une cuillère, 2;0 ans)
 b. *La dame roule le papier* (froisser le papier, 4;0 ans)
 c. *Je m'attache à la rampe* (tenir à la rampe d'un escalier, 3;0 ans)
- (Duvignau, 2008, p. 68)

Dans les exemples (51a-c), la non conventionalité de l'énoncé provient d'une tension pragmatique qui existe entre le verbe employé par l'enfant et la réalité désignée. Ce ne sont pas les phrases qui sont de nature non conventionnelle, car il est tout à fait possible de secouer une soupe, de rouler du papier, et de s'attacher à une rampe. La non conventionalité provient du fait que le verbe produit par le locuteur ne correspond pas à la réalité de l'action. A défaut du terme conventionnel qui décrit de l'action qui se produit (*remuer la soupe*, par exemple), l'enfant produit un verbe non conventionnel qui partage des traits sémantiques avec le verbe conventionnel. Dans les exemples (52a-c), ci-dessous, nous présentons des exemples d'approximation *extra- ou inter-domaine*:

- (52) a. *elle va mourir la maison* (démolir une maison, 3;5 ans)
 b. *les arbres y pondent des fruits* (faire pousser des fruits, 2;8 ans)
 c. *je déshabille l'arbre* (enlever un bout d'écorce à un tronc d'arbre, 2;8 ans)
- (Duvignau, 2003, p. 871)

Dans le cas des approximations extra- ou inter-domaines, la non conventionalité provient d'une non correspondance entre le verbe utilisé et l'objet en jeu, qui relèvent de deux domaines sémantiques différents. Dans l'exemple (52a), le verbe *mourir* fait référence à la perte de vie d'une entité animée, et ne peut être employé de manière conventionnelle pour décrire la démolition d'une maison (une entité inanimée). Dans l'exemple (52b), la non conventionalité provient du fait que le verbe *pondre* décrit la production d'œufs par une entité animée, alors que le sujet *arbres* relève du domaine végétal. Dans l'exemple (52c), l'arbre relève du domaine végétal, alors que le verbe *déshabiller* fait référence au domaine des habits ou des accessoires humains. Ces exemples montrent que la production des énoncés non conventionnels chez les enfants peut être due à des facteurs pragmatiques et/ou sémantiques.

Nous voyons donc que les enfants emploient parfois des verbes de manière non conventionnelle lors de l'acquisition de la langue maternelle, ce qui leur permet d'utiliser leurs moyens langagiers limités pour communiquer. Dans la section suivante, nous traiterons du phénomène de l'emploi des verbes non conventionnels dans le cadre de l'apprentissage L2.

2.3.2 Non conventionalité et L2: les verbes non conventionnels comme stratégie de communication lexicale

Nous allons maintenant explorer les énoncés non conventionnels à pivot verbal par rapprochement analogique chez les apprenants L2. Rappelons que les surextensions chez les enfants sont produites lorsque les enfants ne possèdent pas encore le terme conventionnel pour désigner une entité ou une action: l'enfant emploie donc un terme qui partage certains traits sémantiques avec l'entité ou l'action à dénommer par processus de raisonnement analogique. Les enfants ne sont pas forcément conscients de la nature non conventionnelle de l'énoncé¹². Nous postulons que les locuteurs L2 produisent également des surextensions à pivot verbal tout comme les locuteurs L1, mais que dans le cas des apprenants L2, les locuteurs sont parfois conscients de la nature non conventionnelle de leurs énoncés. Chez les locuteurs L2, l'acte de 'sur-étendre' la signification d'un verbe peut constituer une stratégie de communication pour compenser les lacunes lexicales auxquelles ils sont confrontés.

Tout d'abord, l'emploi des verbes non conventionnels par les locuteurs L2 peut être dû à l'interférence de la langue maternelle. Adjemian (1983, cité dans Gass & Selinker, 2008), dans une étude portant sur l'apprentissage du français L2 par les anglophones et l'apprentissage de l'anglais L2 par les francophones, observe des emplois non conventionnels à pivot verbal qui peuvent être attribués à l'interférence de la langue maternelle:

(57) *Elle marche les chats.*

(Adjemian, 1983, cité dans Gass & Selinker, 2008, p. 457)

Dans la phrase dans l'exemple (57), l'apprenant emploie le verbe non conventionnel *marcher* plutôt que le verbe non conventionnel *promener*. Cela est certainement dû à l'interférence de

¹² Il faut souligner, en revanche, que les enfants font parfois preuve d'un raisonnement analogique d'une manière consciente lors du *pretend play*, lorsqu'ils font un rapprochement entre deux objets ou actions de manière créative, par exemple, porter un seau sur la tête comme un chapeau, ou tenir une banane contre l'oreille comme un téléphone (Bloom, 2000; Leslie, 1995).

l'anglais: en anglais, le verbe *walk* est polysémique, et peut prendre une forme intransitive, qui se traduit par le français *se promener* (*John walked down the street*), ou une forme transitive avec un objet direct, qui se traduit par le français *promener* (*John walked the dog*). Dans ce cas-ci, le locuteur traduit la forme transitive *walk* par le verbe français *marcher*, qui ne prend pas d'objet direct.

Mais il existe également des exemples d'énoncés non conventionnels à pivot verbal chez les apprenants L2 qui peuvent être attribués à un rapprochement analogique entre le verbe employé et l'action à dénommer, même si ce phénomène reste peu étudié. Noyau (2003) observe la flexibilité sémantique chez les locuteurs de français L2 de Togo, citant la phrase dans l'exemple (53), ci-dessous:

(53) *j'ai vu le zoiseau qui court qui court*

(Noyau, 2003, p. 11)

Dans l'exemple (53), le locuteur emploie le verbe *courir* à la place du verbe *voler*. Noyau explique que les deux verbes expriment les propriétés sémantiques de déplacement et de mouvement intense, mais qu'ils représentent différentes modalités de mouvement (*voler/courir*). Kotsinas (1984, 2001) observe que les apprenants du suédois L2 (dont la langue maternelle est le polonais ou le grec) ont également tendance à employer des énoncés non conventionnels qui renvoient au raisonnement analogique. Dans les exemples suivants, nous voyons des exemples non conventionnels du verbe *komma* ('venir'), qui est employé à la place d'autres verbes qui désignent la propriété sémantique de changement :

(54) a. *den kommer tjugo år*

'elle venait d'avoir 20 ans'

b. *kommer semester, kommer Antinopoulos*

'je suis allé en vacances et ai rencontré Antinopoulos'

c. *kanske kommer fru var ja ringa*

'ma femme comprend peut-être qui j'appelle'

d. *komme Sohn fünf Jahre kom in die Schule*

'mon fils a eu cinq ans lorsqu'il est rentré à l'école'

(Kotsinas, 2001, p. 130)

Kotsinas (2001) remarque également le cas similaire de l'emploi non conventionnel du verbe *stanna* ('rester', 'arrêter') pour désigner tout processus ayant un fin, comme dans l'exemple (55), ainsi que le verbe *sluta* ('finir') pour désigner la notion de 'mourir', dans l'exemple (56):

(55) *de kanske till exempel stanna sjuttifem år*
'peut-être par exemple vivre jusqu'à 75 ans'

(56) *kanske han slut*
'il est peut-être mort'

(Kotsinas, 2001, p.140)

Kotsinas remarque que ces énoncés non conventionnels ne sont pas dus à l'influence de la langue maternelle du locuteur (le grec): ce ne sont donc pas des cas d'interférence de la L1. Kotsinas attribue ces énoncés à l'identification de certains traits sémantiques partagés par le verbe conventionnel et le verbe non conventionnel, ce qui représente un rapprochement analogique. Saji & Imai (2013) observent que les apprenants de chinois L2 (dont les langues maternelles sont le japonais et le coréen) ont parfois du mal à distinguer entre les verbes du type *carry* ('porter') et *hold* ('tenir'): alors que ces deux types de verbes partagent la propriété sémantique de 'garder un objet dans ses bras', seul *carry* désigne la notion spécifique de mouvement.

Nous allons maintenant passer à une discussion du deuxième élément de l'interlangue L2 que nous souhaitons explorer dans notre étude: la production des verbes génériques chez les locuteurs L2.

2.4 Généricité verbale: données en L1 et en L2

L'interlangue L2 est un système langagier qui a des caractéristiques moins complexe que le langage du locuteur natif. Ce manque de complexité langagière peut être de nature syntaxique, comme l'observe Richards (1971): «*the learner may simplify the syntax of the language in an effort to make the language into an instrument of his own intentions. Errors deriving from such efforts may be attributed to strategies of communication*» (p. 18). Cependant, comme le remarquent Blum et Levenston (1977, 1978, 1980), les locuteurs L2 ont également tendance à employer un lexique qui soit de nature générique, ce qu'ils décrivent

comme «*the process and/or result of making do with less words*» (1978, p. 399). Blum-Kulka & Levenston (1978) remarquent que les apprenants ont tendance à éviter des mots qu'ils perçoivent comme difficiles (que cela soit au niveau phonologique, orthographique, ou sémantique), ayant une préférence marquée pour des mots génériques. Pour certains apprenants, Laufer (1991) observe que cette généralité lexicale peut également s'expliquer par un manque de motivation à développer un vocabulaire plus riche. Elle note que, étant donné que les connaissances lexicales sont rarement évaluées de manière explicite ou régulière en cours de langue, les apprenants ont parfois tendance à se reposer sur leurs lauriers: «*it can...be argued that the lack of need to expand the active vocabulary will result in the learner's unwillingness to invest the effort to do so*» (Laufer, 1991, p. 441). Laufer (1991) suggère que le développement du lexique productif n'est pas guidé par *l'input* que reçoit l'apprenant, mais plutôt par les besoins spécifiques de l'apprenant dans un contexte donné. Mais l'emploi des mots (et particulièrement des verbes) génériques peut également être considéré comme une stratégie de communication. Nous verrons que les verbes génériques sont très utiles pour l'apprenant L2, car ils sont de nature polysémique, ce qui permet à l'apprenant d'exprimer une grande variété de concepts différents en employant peu de mots. En revanche, ces verbes peuvent également représenter un piège pour les apprenants, justement à cause de cette nature polysémique, car l'apprenant doit distinguer entre les différents sens du mot and les contextes dans lesquels le mot peut apparaître.

2.4.1 *La généralité verbale: données en L1*

Les enfants en cours d'acquisition L1 ont tendance à employer des verbes très génériques lors du développement langagier normal (Clark, 1978, 2009; Huttenlocher, Smiley, & Charney, 1983). Concernant le lexique verbal, les locuteurs d'anglais L1 emploient fréquemment des *general-purpose verbs* (ou *light verbs*), tels que *go*, *do*, *give*, et *put*. Ces verbes sont polysémiques et décrivent un grand nombre d'activités différentes. Comme l'observe Clark (2009), «*[children] make use of general-purpose verbs like do to pick out different kinds of activities*» (p. 88). Par exemple, elle remarque que les enfants d'environ 2 ans emploient le verbe *go* deux fois plus souvent que d'autres verbes intransitifs qui décrivent des mouvements. La généralité lexicale est l'une des sources des surextensions produites par les enfants.

2.4.2 La généralité verbale: données en L2

2.4.2.1 Recours aux verbes génériques chez les apprenants L2

Nous observons un phénomène parallèle chez les apprenants d'anglais L2, qui, tout comme les enfants en cours de développement de L1 anglais, ont tendance à employer des verbes de nature générique (qui sont aussi appelés *basic level verbs* ou *high frequency verbs* en L2) (Altenberg & Granger, 2001; Blum & Levenston, 1978; Bybee, Perkins, & Pagliuca, 1994; Dewaele & Pavlenko, 2003; Hasselgren, 1994; Källkvist, 1999; Levenston & Blum, 1977; Viberg, 1993, 2002). Nous observons une différence dans l'usage des termes génériques par les enfants en cours d'acquisition L1 et l'usage de ces mêmes mots par les apprenants L2. Les enfants ne sont pas forcément conscients qu'il existe des termes plus spécifiques pour décrire le monde qui les entoure. Mais les apprenants L2 possèdent déjà un système linguistique (leur langue maternelle) et ont déjà vécu le développement conceptuel. Il est donc possible qu'ils soient conscients qu'il existe des verbes plus spécifiques dans la L2, mais n'ont pas encore un vocabulaire actif assez développé: par conséquent, ils dépendent de mots plutôt génériques pour communiquer. Viberg (1993, 2002) propose le concept des verbes *nucléaires*, qui sont présents dans le lexique de l'enfant au cours de développement normal dès un très jeune âge, ainsi que chez les apprenants L2. Selon Viberg, ces verbes sont de nature polysémique et flexible, et peuvent être employés pour décrire toute une variété de concepts différents.

L'étude de Noyau et Paprocka (2000) porte sur la façon dont les apprenants de français L2 (dont la langue maternelle est le polonais) décrivent des procès dans un extrait de film. Elles observent que ces apprenants ont tendance à employer des verbes génériques pour décrire les divers procès présentés dans le film. Elles évaluent la *granularité* (le degré de résolution temporelle d'une situation) et la *condensation* (le degré de hiérarchisation des structures événementielles) des descriptions des films, c'est-à-dire la façon dont les participants perçoivent, conceptualisent et ensuite expriment les événements qu'ils viennent de voir. Il existe un haut degré de granularité temporelle lorsque le locuteur emploie des lexèmes qui décrivent une série détaillée de plusieurs micro-événements. En revanche, un degré faible de granularité entend la description d'un procès comme un seul macro-événement ou un petit nombre d'événements, employant des verbes génériques qui ont peu de traits sémantiques, tels que *aller*, *venir*, *dire*, *faire*, et *vouloir*. La granularité sémique représente la diversité du lexique employé par le locuteur. Les apprenants L2 ont tendance à employer des verbes qui peuvent s'appliquer à plusieurs domaines sémantiques différents, plutôt que des verbes plus

spécifiques dont les traits sémantiques décrivent des aspects plus détaillés de l'événement en question. Selon Noyau (2003), lors de l'acquisition du lexique verbal, «l'apprenant construit d'abord un ensemble restreint de verbes de base pour instancier minimalement chaque champ sémantique fondamental, avec lequel il remplit ses besoins de communication en faisant jouer au maximum leur flexibilité sémantique» (p. 809). Noyau donne un exemple de cette flexibilité sémantique dans une étude sur l'acquisition du lexique verbal par les apprenants de français L2: en regardant l'image d'un chien mordant la queue d'un chat, les locuteurs ont tendance à employer des verbes génériques tels que *tenir*, *manger* ou *prendre* plutôt que le verbe spécifique *mordre*.

Ce recours à des verbes de nature générique peut être considéré comme une stratégie de communication chez les apprenants d'une langue seconde. Bernicot (1981) suggère que ces verbes basiques sont plus faciles à acquérir que les verbes spécifiques. Une fois appris, les apprenants ont tendance à se reposer sur les verbes génériques afin de décrire le monde qui les entoure. Hasselgren (1994) les considère comme des 'nounours lexicaux' (*lexical teddy bears*): les locuteurs L2 ont tendance à se reposer sur les verbes génériques pour les aider à communiquer, même à des niveaux d'apprentissage plutôt avancés. En effet, nous pouvons considérer l'emploi des verbes génériques comme utile pour l'apprenant, car ces verbes sont de nature polysémique, et peuvent donc être employés de manière très fréquente. Viberg (2002) explique que «*nuclear verbs are often the best choice when the lexical repertoire is very restricted due to their semantic coverage and the choice of a nuclear verb can in many cases be interpreted as a communication strategy*» (p. 66). En effet, comme le remarque van Roey (1990), plus un verbe est générique, plus il est de nature polysémique. Cowie (1999) observe que les verbes génériques sont phraséologiques, figurant dans nombreuses différentes collocations et expressions idiomatiques et métaphoriques. Par exemple, De Cock et Granger (2004) identifient 14 sous-divisions sémantiques principales du verbe *make* (c'est-à-dire, 14 différents types de collocations dans lesquelles *make* peut apparaître, qui vont du domaine de la finance - *make money* - au domaine de la cuisine - *make breakfast*).

Certains suggèrent que l'utilisation des termes génériques, comme les verbes, peut aider les apprenants à se faire mieux comprendre par les autres. Sinclair (1991) remarque que les locuteurs qui n'emploient pas de collocations qui contiennent des verbes génériques, «*rely on larger, rarer, and clumsier words which make their language sound stilted and awkward*» (cité par Hugon, 2008, p. 74). Dewaele (1993) postule que l'utilisation des mots génériques

peut aider à améliorer le débit du langage de l'apprenant, observant une corrélation négative significative entre la richesse lexicale et la fluidité du langage chez les locuteurs L2 dans des situations formelles. Dewaele explique que lorsque l'apprenant dépense un effort cognitif considérable pour trouver le 'bon mot', le débit de la production est ralenti: le locuteur fait plus de pauses, et par conséquent, il donne l'impression d'avoir un manque de fluidité verbale. En revanche, certains suggèrent que les verbes génériques, bien qu'utiles pour la communication, peuvent également présenter un piège pour les apprenants, justement à cause du fait qu'ils sont de nature polysémique, comme nous le verrons dans la partie suivante.

2.4.2.2 *Les verbes génériques et la non conventionalité*

Les verbes génériques sont les premiers verbes que les locuteurs L2 apprennent, car ce sont les plus fréquemment utilisés et le type de verbe qu'ils emploient le plus souvent. En revanche, certaines études suggèrent que, même si ces verbes sont fréquemment employés dans le lexique L2, les apprenants ont parfois du mal à les utiliser d'une manière conventionnelle. Comme l'explique Hugon (2008), même parmi les apprenants ayant un niveau avancé, les verbes génériques sont rarement étudiés d'une manière approfondie:

«At first glance, one could wonder why such core items should still be difficult after the first stages of acquisition: after all, they are learnt very early in the curriculum, as they are essential to communication. Yet this might be part of the reason why learners still struggle with them after years of teaching: these verbs are then neglected on the assumption that they are known. Consequently, learners tend to have a truncated knowledge of these verbs and to rely essentially on their basic uses.»

(Hugon, 2008, p. 73)

Plusieurs études remarquent que les apprenants d'anglais L2 ont parfois du mal à maîtriser les différents emplois conventionnels des verbes génériques anglais (Altenberg & Granger, 2001; Gilquin, 2007; Hasselgren, 1994; Hugon, 2008; Lennon, 1996; Källkvist, 1999; Nehls, 1991; Nesselhauf, 2003). L'une des difficultés semble résider spécifiquement dans le domaine des collocations anglaises (De Cock & Granger, 2004, Gilquin, 2007; Nesselhauf, 2003; Palmer, 1933). Certaines langues partagent des expressions idiomatiques similaires, qui emploient des verbes génériques différents. Par exemple, les expressions anglaises *take a break* et *make a decision* se traduisent par les expressions françaises *faire une pause* et *prendre une décision*: l'anglophone apprenant le français L2 et le francophone apprenant l'anglais L2 doivent

apprendre à sélectionner le verbe conventionnel dans leur langue seconde. Cette distinction peut avoir comme résultat des énoncés tout à fait compréhensibles mais non conventionnels comme *make a break* ou *take a decision*. Le verbe *make* est fréquemment cité comme étant un verbe générique utilisé très souvent par les apprenants L2, car il fait partie de nombreuses collocations et expressions en anglais (Altenberg & Granger, 2001; Borgatti, 2006; Gilquin, 2007; Hugon, 2008; Nehls, 1991). Borgatti (2006) observe que les apprenants d'anglais dont la langue maternelle est le français confondent souvent les emplois des verbes de base *make* et *do*, qui peuvent, selon le contexte, tous les deux être traduits par le verbe *faire*. Gilquin (2007) confirme l'observation de Borgatti, citant les résultats de son étude concernant des apprenants d'anglais francophones, dans laquelle les participants ont été interrogés sur leur connaissance du verbe *make* dans des collocations (ils ont dû choisir un verbe pertinent pour remplir des phrases). Elle repère des exemples dans lesquels les locuteurs emploient *do* plutôt que *make* :

(58) *And that is the mistake most people do before committing a crime...*

(Gilquin, 2007, p. 279)

Gilquin observe également des emplois non conventionnels du verbe *make*: *make a description* (plutôt que *give a description*) et *make abstraction of* (plutôt que *disregard*). Dans une étude portant sur l'emploi de *make* chez des étudiants dont la langue maternelle est le français et le suédois, Altenberg et Granger (2001) observent des énoncés non conventionnels produits par la population francophone :

(59) a. *we have to make a balance between material comfort and pleasure*

(pour *strike a balance*)

b. *if I made a poll among the Belgian population...*

(pour *carry out a poll*)

c. *when one makes a step, he wants to go further*

(pour *take a step*)

(Altenberg & Granger, 2001, pp.179-180)

Même les langues qui sont très proches au niveau typologique peuvent poser des problèmes pour les apprenants, car les mots qui ont l'air appariés ne sont pas toujours systématiquement

traduits. L'étude de Nehls (1991) montre que les apprenants éprouvent des difficultés à distinguer entre des mots apparentés de trois langues: l'anglais *do/make*, l'allemand *tun/machen*, et le néerlandais *doen/maken*. Nesselhauf (2003) observe également que les étudiants allemands apprenant l'anglais ont tendance à confondre *do* et *make* dans des collocations courantes, ce qui peut être dû à l'influence des structures allemandes (ex : **make homework* plutôt que la collocation conventionnelle *do homework*, l'expression allemande étant *Hausaufgaben machen*). Nous voyons que l'emploi des verbes génériques permet aux apprenants de communiquer avec des moyens lexicaux limités, mais ils peuvent aussi être une source de la non conventionalité chez les locuteurs L2.

Dans la section suivante, nous explorerons la question de la non conventionalité dans le contexte des classes verbales *cut* et *break*.

2.5 Non conventionalité verbale: le cas de *cut* et *break*

Dans cette deuxième partie de notre travail, nous avons exploré des phénomènes parallèles en L1 et L2, en présentant des données concernant la production d'énoncés non conventionnels à pivot verbal et l'usage de verbes génériques. Dans cette dernière section, nous présenterons le phénomène des énoncés non conventionnels à pivot verbal dans le contexte des catégories de *cut* et *break*. Comme nous le verrons, alors qu'il existe des exemples de l'usage non conventionnel des verbes du type *cut* et *break* attestés dans le cadre de l'anglais L1, jusqu'à présent, il n'existe pas de données qui portent sur *cut* et *break* dans le cadre de l'acquisition L2.

2.5.1 La non conventionalité et *cut* et *break* chez les apprenants L1

Bowerman (1978, 2005) constate des productions spontanées non conventionnelles qui contiennent les verbes du type *cut* et *break* chez les enfants en cours d'acquisition d'anglais L1:

- (60) a. *Daddy cut ice* ('Papa coupe le glaçon', 1;10 ans, le père de l'enfant écrase des glaçons avec un rouleau à pâtisserie)
- b. *Cut* ('Couper', 1;8 ans, l'enfant sépare une tranche de pamplemousse avec les mains)

c. *Don't break my coat* ('Ne casse pas mon manteau', 2;11 ans, l'enfant s'adresse à un individu qui tire sur son manteau)

d. *Hey I was about to cut mine* ('J'allais couper le mien', 7;7, l'enfant était sur le point d'écraser une noix avec un marteau, et proteste lorsqu'un autre la casse à sa place)

(Bowerman, 2005, p. 210)

Elle remarque également que les enfants substituent d'autres verbes, relevant d'autres catégories verbales, aux verbes du type *cut* ou *break* :

(61) *Open* ('Ouvrir', 1;6, l'enfant demande à ce qu'on lui casse des noix)

(Bowerman, 2005, p. 210)

Comme le remarque Bowerman, l'intention de l'enfant est claire dans tous les exemples (autrement dit, nous comprenons très bien ce que l'enfant veut dire), mais l'emploi de ces verbes dans ces contextes peut être considéré comme non conventionnel : «*In every instance, the child's intention is clear, and the action is in many ways similar to an action that can felicitously be described as...break or cut. But it is strange to speak of... 'cutting' things with instruments like rolling pins, fingers, or mallets, and 'breaking' objects like cooked noodles and coats. What does the child have to know in order to be able to apply these verbs to events involving objects 'of the right kind'?*» (2005, p. 210). D'après les données de Bowerman, la frontière sémantique entre les verbes du type *cut* et les verbes du type *break* ne semble pas être évidente pour les enfants au cours d'acquisition d'anglais L1.

A notre connaissance, la première étude qui porte sur la catégorisation des verbes des classes *cut* et *break* dans le contexte de l'acquisition de l'anglais comme langue maternelle est celle de Schaefer (1979). Schaefer utilise une tâche de classification afin d'analyser la catégorisation de cinq verbes anglais: *cut* ('couper'), *tear* ('déchirer'), *open* ('ouvrir'), *peel* ('éplucher') et *break* ('casser'). Sa population est constituée de dix enfants entre les âges de 4 et 6, dix enfants entre les âges de 6 et 8, et dix adultes (qui constituent la population de référence). Schaefer a montré aux participants 33 photos représentant des actions pouvant être décrites en employant les verbes-cibles: ces actions variaient en fonction de l'objet en jeu (pomme,

feuille de papier, bouteille, bout de tissu, etc.), et de l'instrument (couteau, paire de ciseaux, marteau, etc.). Schaefer a demandé à ses participants de classer les photos en mettant les photos dans des petites boîtes représentant les verbes-cibles. Les résultats montrent que le groupe de très jeunes enfants ont classé les photos d'une manière différente des adultes. En général, les adultes n'ont mis les photos que dans une seule boîte (autrement dit, pour chaque action, les adultes ont trouvé qu'un seul verbe était pertinent pour décrire cette action). Au contraire, plusieurs enfants ont trouvé qu'une seule photo pouvait être décrite par plusieurs verbes différents. Par exemple, les adultes ont classé les photos montrant une action du type *peel* uniquement dans la boîte désignée pour ce verbe-là: en revanche, les jeunes enfants ont tendance à classer les actions du type *peel* dans plusieurs boîtes différentes, comme dans les boîtes *cut*, *tear*, et *open*. Les jeunes enfants ont aussi eu tendance à classer les actions du type *open* dans la boîte *cut*. Pour Schaefer, les enfants ont accordé trop d'importance à l'instrument utilisé pour effectuer l'action: il constate que l'acte d'apprendre la différence entre les verbes qui dénotent la séparation semble être une question d'apprendre à pondérer les différents traits sémantiques d'un verbe. Comme nous l'avons déjà vu, ce processus n'est pas évident, car comme le remarque Noyau (2003), les traits sémantiques que partagent différents verbes ne sont pas corrélés comme chez le nom, «ce qui suggère des comportements imprédictibles quant aux valeurs des frontières pour les catégories verbales» (p. 6). Au niveau de la production, Pye et al. (1996) explorent la catégorisation des verbes *cut* et *break* du point de vue translinguistique. Leur étude concerne les énoncés produits par les enfants âgés de 3 à 5 ans en voie d'acquisition du mandarin, du k'iche mayan, et de l'anglais comme langue maternelle. Le protocole expérimental consiste en une tâche de dénomination d'actions du type *cut* et *break*. Tout comme dans l'étude de Schaefer, les actions à dénommer dans l'étude de Pye et al. (1996) variaient en fonction de l'objet en jeu (pâte à modeler, cacahuètes, feuille de papier, fil dentaire, etc.) et l'instrument utilisé (mains, règle, paire de ciseaux, etc.). Alors que les langues étudiées varient de manière importante aux niveaux typologique et géographique, les résultats montrent que les enfants ont eu du mal à distinguer entre les deux catégories de *cut* et *break* dans leurs langues maternelles respectives. Par exemple, pour décrire l'action de couper une feuille de papier avec une paire de ciseaux, un certain pourcentage d'enfants dans les trois groupes ont répondu en employant un verbe de la famille *break*: 30% des enfants en anglais (le verbe *break*), 17% des enfants en k'iche mayan (*q'upi* ;/) et 25% des enfants en mandarin (*duàn*), alors que le groupe de référence (les participants adultes) ont décrit cette action en employant un verbe de la famille *cut*: *cut* en anglais, *qopi*: / en k'iche mayan, et la locution verbale résultative *qie-po* en mandarin. Erkelens (2003)

remarque également le même type d'énoncé non conventionnel chez les enfants en cours d'acquisition du néerlandais L1 dans son étude qui porte sur l'usage des verbes du type *cut* et *break*. Dans une tâche de dénomination, Erkelens se focalise sur la production de quatre verbes néerlandais provenant de ce domaine: *breken* (casser), *knippen* (couper avec un instrument ayant deux lames, par exemple une paire de ciseaux), *snijden* (couper avec un instrument ayant une lame, par exemple un couteau), et *scheuren* (déchirer). Erkelens étudie les mêmes tranches d'âges que Schaefer (1979) (un groupe d'enfants entre les âges de 3 et 5, et un autre groupe d'enfants entre les âges de 6 et 8, avec un groupe de référence constitué de locuteurs adultes). L'étude d'Erkelens (2003) constate que les enfants néerlandais emploient les mêmes types d'énoncés non conventionnels que les enfants dans les études de Schaefer et Pye. Par exemple, pour les actions du type *scheuren* ('déchirer'), les très jeunes enfants ont eu tendance à employer des verbes non conventionnels tels que *breken* (casser) ou le participe passé *kapot* (cassé). En revanche, Erkelens constate également que les enfants, dès un très jeune âge, maîtrisent la différence entre les verbes *knippen* et *snijden*, qui impliquent deux types d'instruments différents (une seule lame versus deux lames). Erkelens arrive donc à la même conclusion que Schaefer (1979): les jeunes enfants, au cours de l'acquisition précoce, semblent accorder beaucoup d'importance à l'instrument qui est utilisé en effectuant l'action. Cette hypothèse pourrait expliquer la raison pour laquelle les jeunes néerlandais ont eu tendance à produire des énoncés non conventionnels du type *breken* et *kapot* pour décrire des actions du type *scheuren*: étant donné que ces trois verbes ne spécifient pas un instrument particulier, les enfants ont eu du mal à les catégoriser (sans tenir compte d'autres traits sémantiques qui sont lexicalisés par ces verbes, tels que la nature de la séparation, le type d'objet en jeu, ou le résultat de l'action).

Il semble donc que l'emploi non conventionnel des verbes du type *cut* et *break* est un phénomène translinguistique. Duvignau (2003), Duvignau, Gaume et Nespoulous (2004) et Duvignau, Gardes-Tamine et Gaume (2007) citent des exemples de l'emploi non conventionnel du verbe *casser* par des enfants en voie d'acquisition du français L1 :

(62) a. *le livre il est cassé* (déchirer un livre, 2;0 ans)

(Duvignau, 2003, p.875)

b. *elle a cassé la tomate* (écraser une tomate, 3;0 ans)

(Duvignau, et al., 2004b, p. 525)

c. *je casse la fumée* (dissiper la fumée, 3;2 ans)

Ou encore l'emploi non conventionnel du verbe *couper*:

(63) *la dame coupe l'orange* (enlever la peau d'une orange, 3;0 ans)

(Duvignau, 2008, p. 68)

Pour revenir au cas de la catégorisation des verbes du type *cut* et *break* en anglais, nous avons observé ce type d'énoncé non conventionnel en cherchant dans la base de données du parler enfantin, CHILDES (MacWhinney, 2000):

(64) *try to break this* (déchirer un sac en plastique, 4;5 ans)

(corpus de Brown, 1973, base de données CHILDES)

En même temps, nous avons trouvé un échange intéressant dans le corpus de Kuzcaj (1997) dans lequel un enfant de l'âge 3;9 ans semble être conscient du fait que l'usage du verbe *cut* implique l'utilisation d'un instrument, ce qui n'est pas le cas pour l'usage du verbe *break*. L'enfant exprime cette distinction dans l'exemple (65):

(65) Father: *Good, do you want to make two arrows out of this?*

'Bon, tu veux en faire deux flèches?'

Child: *Yeah.*

'Ouais'

Father: *I'll have to cut it.*

'Je vais devoir le couper'

Child: *You mean you have to break it?*

'Tu veux dire le casser?'

Father: *No, cut it.*

'Non, le couper'

Child: *How can you cut it if you don't have a saw or a knife?*

'Comment peux-tu le couper si tu n'as pas de scie ni de couteau?'

Father: *I'll go get my knife.*

'Je vais chercher mon couteau'

(Corpus de Kuzcaj, 1997, dans CHILDES)

2.5.2 *La non conventionalité et cut et break chez les apprenants L2*

Comme nous venons de le voir, la catégorisation des classes verbales *cut* et *break* ne semble pas être évidente pour les locuteurs L1. Alors que ce phénomène est attesté dans le

cadre de l'acquisition L1, jusqu'à présent, aucune étude ne traite de cette question dans le cadre de l'apprentissage L2. Pourtant, comme nous l'avons vu dans cette partie de notre travail, les locuteurs L2 ont tendance à employer les verbes d'une manière non conventionnelle. C'est pour cette raison que nous proposons une étude qui porte sur la catégorisation des verbes du type *cut* et *break* chez les apprenants en voie d'acquisition L2, en nous concentrant sur la production des énoncés non conventionnels et des verbes génériques.

3. Bilan

Dans cette deuxième partie de notre travail, nous avons exploré la question de l'*interlangue* chez les apprenants L2, qui peut être décrite comme un système intermédiaire de la langue cible, qui contient des éléments non conventionnels que nous pouvons considérer comme des stratégies de communication. Les stratégies de communication de nature lexicale permettent à l'apprenant de pallier les lacunes lexicales auxquelles il est confronté lors de l'apprentissage L2, dans les cas où il n'arrive pas à trouver un terme conventionnel pour exprimer son message. Il existe différents types de stratégies de communications (ex: le code-switching, la circumlocution, la création lexicale, etc.), mais dans le cadre de notre travail, nous nous focalisons sur deux stratégies en particulier: la production des énoncés non conventionnels à pivot verbal et l'usage des verbes génériques. Nous avons cité des études qui montrent que ces phénomènes existent non seulement dans le cadre de l'apprentissage L2, mais aussi dans le cadre de l'acquisition L1. Nous avons remarqué que, alors que certaines études indiquent que les locuteurs L1 produisent des énoncés non conventionnels qui contiennent des verbes du type *cut* et *break*, jusqu'à présent ce phénomène n'a été exploré dans le cadre de l'apprentissage L2. Nous proposons donc une étude qui porte sur la catégorisation de *cut* et *break* chez l'apprenant anglais L2, en nous concentrant sur les énoncés non conventionnels et les verbes génériques. Dans la troisième, et dernière, partie de notre travail, nous présenterons cette étude.

TROISIEME PARTIE

Etude sur la non conventionalité et la généricité dans la catégorisation des verbes du type 'cut' et 'break' chez les locuteurs francophones

Dans la première partie de ce travail, nous avons abordé différentes approches linguistiques de la catégorisation verbale, en focalisant notre attention sur deux classes verbales anglaises apparentées mais distinctes, dont on a souligné les différences aux plans syntaxique et sémantique: *cut* et *break*. Ensuite, dans la deuxième partie de notre travail, nous nous sommes concentrée sur la question de l'acquisition du système verbal dans une langue seconde, évoquant différents phénomènes et stratégies de communication chez le locuteur en cours de développement d'une L2. Nous avons abordé le phénomène des énoncés non conventionnels à pivot verbal que les apprenants L2 produisent, ce qui peut être considéré comme stratégie de communication pour compenser des lacunes lexicales. Nous avons également discuté du recours fréquent aux verbes génériques par les apprenants en voie de développement langagier.

Dans cette troisième et dernière partie de notre travail, nous présenterons les résultats d'une étude que nous avons menée qui porte sur la catégorisation des classes verbales *cut* et *break* par les apprenants d'anglais dont la langue maternelle est le français. Les objectifs de cette étude sont, dans un premier temps, de mesurer la fréquence de production des énoncés non conventionnels à pivot verbal chez les apprenants d'anglais L2 ayant un niveau intermédiaire (le niveau B1 selon le Cadre commun européen de référence pour les langues) et dans un deuxième temps, de mesurer la fréquence de l'usage des verbes génériques par comparaison avec les verbes spécifiques, chez cette même population. Nous présenterons d'abord nos objectifs de recherche dans le contexte de cette étude. Nous présenterons ensuite la méthodologie de notre protocole expérimental (population, matériel, tâche, déroulement et critères d'analyse). Enfin, nous présenterons les résultats de notre étude, suivis d'une discussion générale de nos résultats, ainsi que de nos perspectives de recherche.

1. Cadre de l'étude et objectifs du travail

1.1 Cadre de l'étude

Cette étude s'inscrit dans la lignée d'un projet de recherche conçu au Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nijmegen), qui a comme objectif de décrire la catégorisation verbale des actions du type *cut* et *break* dans une optique translinguistique (Majid et al., 2007a, 2008). Dans la première partie de notre travail, nous avons présenté les dimensions sémantiques communes observées dans les 28 langues étudiées (par exemple, la distinction

entre les actions *réversibles* et *irréversibles*). Comme nous l'avons déjà remarqué, le Projet MPI se concentre sur la catégorisation des actions du type *cut* et *break* par des locuteurs natifs des langues concernées. Nous avons également noté que, jusqu'à présent, ce projet n'a pas recueilli des données auprès des locuteurs francophones. C'est pour ces raisons que nous proposons d'étudier la catégorisation de *cut* et *break* du point de vue de la catégorisation verbale par des locuteurs francophones en situation d'apprentissage de l'anglais L2. Nous proposons que les verbes *cut* et *break* présentent un cas intéressant pour l'apprenant d'anglais L2. *Cut* et *break* peuvent être considérés comme des classes verbales apparentées car ces deux types de verbes décrivent des processus de changement d'état: en revanche, ces deux classes verbales possèdent également d'autres propriétés sémantiques distinctes (par exemple, les propriétés d'un mouvement prototypique et d'un contact dans le cas des verbes du type *cut*). Nous postulons que le fait que ces deux classes verbales soient similaires, tout en ayant des différences marquantes, fera ressortir une palette variée d'énoncés de nature non conventionnelle chez les apprenants L2.

1.2 Objectifs de travail

Dans le cadre des catégories verbales *cut* et *break*, nous proposons d'étudier deux éléments attestés dans l'interlangue du locuteur d'anglais L2.

1.2.1 *La production des énoncés non conventionnels à pivot verbal*

Le premier objectif de notre étude concerne la fréquence de la production des énoncés non conventionnels à pivot verbal chez notre population cible, un groupe d'apprenants en anglais L2. A cet effet, notre travail consiste à repérer et d'analyser les énoncés non conventionnels à pivot verbal que nos participants produisent lors de la tâche expérimentale. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de notre travail, Bowerman (2005) observe que les enfants en cours de développement d'anglais L1 produisent des *surextensions* avec des verbes du type *cut* et *break*. En analysant les données de Bowerman (2005), nous proposons de catégoriser ces énoncés non conventionnels en trois sous-types différents

a) Énoncés du type intracatégoriel:

Don't break my coat!

(contexte: l'enfant demande qu'on ne déchire pas son manteau)

Dans ce cas-ci, l'enfant emploie le verbe *break* plutôt que *tear* ou *rip*. Comme nous l'avons vu dans la première partie de notre travail, *tear* et *rip* relèvent de la classe verbale *break*, mais l'hyponyme *break* ne peut être employé de manière conventionnelle pour décrire des actions du type *tear* ou *rip*, à cause d'une non correspondance entre le verbe et l'objet en jeu (*break* demande un objet de nature rigide, *tear* et *rip* demandent un objet pliable et plat). Nous proposons donc que ce type d'énoncé soit classifié comme un cas de non conventionalité intracatégoriel, car le verbe non conventionnel *break* relève de la même catégorie que le verbe conventionnel, *tear* ou *rip*.

b) Énoncés du type intercatégoriel:

Daddy cut ice

(contexte: l'enfant regarde son père écraser des glaçons avec un rouleau de pâtisserie)

Dans ce cas-ci, la non conventionalité de l'énoncé provient du fait que l'enfant emploie le verbe *cut* pour décrire une action qui demande un verbe du type *break*. Nous proposons qu'il s'agit d'un cas de non conventionalité intercatégoriel (l'emploi d'un verbe du type *cut* pour décrire une action *break*, ou vice-versa), car *cut* relève d'une catégorie différente du verbe conventionnel, *break*.

c) Énoncés du type extracatégoriel:

Open

(contexte: l'enfant demande qu'on lui casse des noix)

Dans ce cas-ci, la non conventionalité de l'énoncé provient du fait que l'enfant emploie *open*, un verbe qui relève d'une catégorie verbale distincte du domaine de *cut* et *break*, plutôt qu'un verbe conventionnel du type *break*. Nous proposons qu'il s'agit d'un cas de non conventionalité extracatégoriel (l'emploi d'un verbe qui ne relève ni de la classe *cut*, ni de la classe *break*, pour décrire une action du type *cut* ou *break*), car *open* relève d'une catégorie différente du verbe conventionnel, *break*.

A notre connaissance, jusqu'à présent, la production d'énoncés non conventionnels des verbes du type *cut* et *break* n'a pas été étudiée dans le cadre de l'apprentissage L2. C'est pour cette raison que nous proposons comme premier objectif de mesurer non seulement la fréquence de énoncés non conventionnels à pivot des verbes *cut* et *break* que produisent les locuteurs L2,

mais aussi de catégoriser ces énoncés en fonction des trois différents types de non-conventionalité que nous venons de présenter (*énoncés du type intra-, inter-, ou extracatégoriel*). Ensuite, nous comparerons ces résultats avec des données recueillies chez notre population de référence, un groupe de locuteurs d'anglais L1 (adultes). Nous postulons que notre population cible produira une proportion significative d'énoncés non conventionnels par comparaison avec notre population de référence, afin de pallier des lacunes lexicales auxquelles ils sont confrontés lors de la tâche expérimentale.

1.2.2 *La production des verbes génériques*

Le deuxième objectif de notre étude concerne la fréquence de la production des verbes génériques *versus* la production des verbes spécifiques par les apprenants d'anglais L2. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de notre travail, les apprenants L2 ont tendance à privilégier des verbes génériques plutôt que des verbes spécifiques. Notre but est de comparer la fréquence d'usage de verbes génériques par rapport à la fréquence d'usage de verbes spécifiques chez notre population cible. Ensuite, nous comparerons ces résultats avec des données recueillies chez notre population de référence (des locuteurs d'anglais L1). Comme le remarque Palancar (2007) concernant les verbes du type *cut* et *break*, l'anglais est une langue très hiérarchique, et il est possible d'employer des termes soit génériques soit spécifiques pour décrire ces types d'action. Autrement dit, les actions qui peuvent être décrites par *cut* ou *break* peuvent également être décrites par un terme plus précis de la même classe verbale. Nous postulons que notre population cible privilégiera des verbes *cut* et *break* de nature générique (hyperonymes), alors que notre population de référence privilégiera des verbes *cut* et *break* de nature spécifique (hyponymes).

2. Méthodologie

2.1 Population

2.1.1 *Présentation des locuteurs d'anglais L1 (Groupe A)*

Les participants qui constituent notre premier groupe (Groupe A) ont été sélectionnés selon les critères suivants :

- a) 10 adultes (dont 4 hommes et 6 femmes)
- b) langue maternelle anglaise
- c) niveau d'études supérieur au bac, ou l'équivalent du bac selon le pays d'origine

La figure 16, ci-dessous, récapitule les caractéristiques des participants du Groupe A :

Participant	Âge	Genre	Niveau d'anglais	Niveau d'éducation
A1	27	M	langue maternelle	supérieur au BAC
A2	25	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A3	29	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A4	26	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A5	24	M	langue maternelle	supérieur au BAC
A6	29	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A7	30	M	langue maternelle	supérieur au BAC
A8	27	M	langue maternelle	supérieur au BAC
A9	23	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A10	27	F	langue maternelle	Supérieur au BAC

Figure 16. Participants du Groupe A (Anglais L1)

2.1.2 Présentation des locuteurs apprenants d'anglais L2 (Groupe B)

Les participants qui constituent notre deuxième groupe (Groupe B) ont été sélectionnés selon les critères suivants :

- a) 20 adultes (dont 7 hommes et 13 femmes)
- b) langue maternelle française
- c) niveau intermédiaire d'anglais L2 (Niveau B1 selon le Cadre européen de référence pour les langues). Nous renvoyons à l'annexe 4 pour une description détaillée des différents niveaux de compétence langagière définis par le CECRL
- d) niveau d'études supérieur au bac

Pour assurer l'homogénéité du niveau de compétence en anglais (B1), les participants ont d'abord passé un test de positionnement, The Efficient Language Assessment Online (ELAO). Il s'agit d'un test standardisé conçu pour évaluer les compétences linguistiques du locuteur en fonction des critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce test a eu lieu dans le Centre de Ressources de Langues de l'Université de Toulouse - Le Mirail. Il évalue les compétences en anglais des participants au niveau des structures grammaticales, du vocabulaire général actif et passif, et de la compréhension orale. Seuls les participants qui ont obtenu le niveau B1 (*niveau seuil* - intermédiaire) ont été retenus pour l'étude.

La figure 17, ci-dessous, récapitule les caractéristiques des participants du Groupe B:

Participant	Âge	Genre	Niveau d'anglais	Niveau d'éducation
1B	18	M	B1	supérieur au BAC
2B	19	F	B1	supérieur au BAC
3B	18	F	B1	supérieur au BAC
4B	20	F	B1	supérieur au BAC
5B	19	F	B1	supérieur au BAC
6B	19	F	B1	supérieur au BAC
7B	21	M	B1	supérieur au BAC
8B	24	M	B1	supérieur au BAC
9B	18	M	B1	supérieur au BAC
10B	22	F	B1	supérieur au BAC
11B	20	F	B1	supérieur au BAC
12B	18	F	B1	supérieur au BAC
13B	24	M	B1	supérieur au BAC
14B	21	F	B1	supérieur au BAC
15B	18	F	B1	supérieur au BAC
16B	19	M	B1	supérieur au BAC
17B	23	M	B1	supérieur au BAC
18B	21	F	B1	supérieur au BAC
19B	17	F	B1	supérieur au BAC
20B	19	F	B1	supérieur au BAC

Figure 17. Participants du Groupe B (Anglais L2)

2.1.3 Comparaison des caractéristiques des participants du Groupe A et B

Les groupes sont homogènes en genre et niveau d'éducation.

En revanche, il faut noter que le Groupe A est significativement plus âgé que le Groupe B :

Groupe A : $319,7 \pm 8,3$ mois ou $26,6 \pm 0,7$ ans

Groupe B : $242,5 \pm 5,6$ mois ou $20,2 \pm 0,5$ ans

Test U de Mann-Whitney: $U=204$; $p<0.001$

Etant donné que notre étude porte sur les jeunes adultes, cette différence ne devrait pas avoir un effet négatif sur les résultats.

2.2 Protocole expérimental

2.2.1 Matériel

Dans cette section, nous décrivons le protocole expérimental que nous utilisons dans le cadre de notre étude. Comme nous l'avons déjà souligné, nous utilisons un design expérimental conçu par l'équipe de l'Institut de Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nimègue), dans le cadre de leur étude *Categories Across language and cognition: Cutting and Breaking* (Bohnemeyer et al., 2001; Majid et al., 2007a, 2008). Cette collection de films est constituée de 61 vidéos d'action différentes, qui présentent non seulement des actions liées aux domaines verbaux de *cut* et de *break*, mais aussi à d'autres catégories verbales apparentées telles que *open* et *remove* (par exemple, 'ouvrir une porte', 'enlever la capuche d'un stylo', 'ouvrir les yeux', etc.) et des actions qui peuvent être décrites par le verbe anglais *peel* ('éplucher une orange', 'éplucher une banane'). Dans le cadre de notre étude, nous nous focalisons sur les catégories verbales *cut* et *break*: nous analysons donc uniquement les données recueillies de 42 films de la collection, qui présentent des actions qui peuvent être décrites par des verbes qui sont des membres des catégories *cut* et *break* (nous renvoyons à l'annexe 3 pour des images tirées de cette collection de films).

Chaque film varie en fonction de l'objet en jeu, l'instrument utilisé, le résultat de l'action, et la manière dont l'action est effectuée. Par exemple, les films 26 et 29 montrent un acteur qui déchire un bout de fil à tricoter: dans le film 26, cette action est effectuée d'une manière violente et agressive. Les films 1 et 27 montrent un acteur qui déchire un bout de tissu: dans le film 27, l'acteur ne déchire pas le tissu entièrement, alors que dans le film 1, le tissu est entièrement déchiré. Les films varient également en fonction de l'instrument utilisé. Par

exemple, plusieurs films présentent une carotte comme l'objet en jeu, mais les acteurs agissent sur ces carottes en utilisant des instruments différents: un marteau, une machette, un couteau de cuisine, ou les mains. Les films 6 et 7 montrent un acteur qui découpe un morceau de carotte, mais le sens de la coupe varie dans ces deux films (en rondelle ou dans le sens de la longueur). Dans la figure 18, nous présentons les instruments, objets, et manières d'effectuer les actions qui apparaissent dans les films de la collection MPI:

Instrument	mains, ciseau, machette, couteau, hache, scie, marteau, paire de ciseaux
Objet	bout de tissu, corde, branche, bout de bois, carotte, melon, doigt, orange, cheveux, poisson, fil à tricoter, brindille
Manière	neutre, agressive, répétition

Figure 18. Instruments, objets, et manières dans les vidéos d'action de Bohnemeyer et al. (2001)

La collection de Bohnemeyer et al. (2001) est constituée de 61 films, qui ne présentent pas seulement des actions liées aux domaines de *cut* et *break*, mais aussi aux domaines de *peel* ('éplucher'), *stab* ('poignarder'), ainsi qu'aux domaines d'actions réversibles telles que *open* ('ouvrir') et *remove* ('enlever'). Comme nous l'avons déjà souligné, pour les objectifs de notre étude, nous ne retenons que les 42 films qui montrent des actions qui peuvent être décrites par des verbes relevant des catégories verbales *cut* et *break*. Dans la figure 19, ci-dessous, nous présentons des descriptions des films retenus pour notre étude, ainsi que leur ordre de passage dans le protocole expérimental:

1 - /TEAR CLOTH/ - <i>Déchirer un bout de tissu avec les mains</i> - BREAK	22 - /CUT FISH/ - <i>Couper un poisson en trois morceaux</i> - CUT
2 - /CHOP ROPE/ - <i>Couper une corde étirée entre deux tables avec un coup de ciseau</i> - CUT	23 - /SMASH STICK/ - <i>Casser un bâton de bois en plusieurs morceaux avec un coup de marteau</i> - BREAK
3 - /HACK BRANCH/ - <i>Taillader la branche d'un arbre avec une machette</i> - CUT	24 - /CHOP CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux morceaux avec un coup de karaté</i> - CUT
4 - /CHOP CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu étiré entre deux tables avec plusieurs coups de couteau</i> - CUT	25 - /CHOP CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu tendu entre deux tables avec un coup de karaté</i> - CUT
5 - /SNAP STICK/ - <i>Casser un bout de bois sur le genou d'une manière agressive</i> - BREAK	26 - /BREAK YARN/ - <i>Déchirer un bout de fil à tricoter d'une manière agressive</i> - BREAK
6 - /CHOP CARROT/ - <i>Hacher plusieurs carottes en rondelles d'une manière agressive</i> - CUT	27 - /TEAR CLOTH/ - <i>Déchirer un bout de tissu partiellement</i> - BREAK
7 - /SLICE CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux morceaux dans le sens du longueur avec un couteau</i> - CUT	28 - /CUT CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux, dans le sens du longueur, avec un seul coup de hache</i> - CUT
8 - /SLICE CARROT/ - <i>Couper une carotte en</i>	29 - /BREAK YARN/ - <i>Déchirer un bout de fil à</i>

<i>plusieurs morceaux avec un couteau - CUT</i>	<i>tricoter en deux - BREAK</i>
9 - /CUT CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu, tendu entre les bras de deux acteurs, en deux - CUT</i>	30 - /SMASH POT/ - <i>Fracasser un pot à fleurs avec un coup de marteau - BREAK</i>
10 - /CHOP ROPE/ - <i>Couper une corde tenue entre deux tables avec un coup de hache - CUT</i>	31 - /SMASH PLATE/ - <i>Fracasser une assiette avec un coup de marteau - BREAK</i>
11 - /CUT MELON/ - <i>Découper un melon - CUT</i>	32 - /BREAK STICK/ - <i>Casser un bâton en bois avec un coup de karaté - BREAK</i>
12 - /SAW STICK/ - <i>Scier un bout de bois posé entre deux tables - CUT</i>	33 - /CUT CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux morceaux avec un coup de karaté - CUT</i>
13 - /CUT FINGER/ - <i>Se couper le doigt en coupant une orange - CUT</i>	34 - /CHOP BRANCH/ - <i>Hacher une branche avec plusieurs coups de hache - CUT</i>
14 - /SNAP TWIG/ - <i>Casser une brindille avec les deux mains - BREAK</i>	35 - /CUT ROPE/ - <i>Couper une corde en deux avec un couteau - CUT</i>
15 - /CUT TWIG/ - <i>Couper une brindille avec un couteau, en faisant actionner le couteau comme une scie - CUT</i>	36 - /BREAK ROPE/ - <i>Casser une corde tendue entre deux tables avec deux coups de marteau - BREAK</i>
16 - /SMASH CARROT/ - <i>Ecraser une carotte en plusieurs morceaux avec un marteau - BREAK</i>	37 - /CHOP MELON/ - <i>Couper un melon en deux avec un coup de machette CUT</i>
17 - /CHOP CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu, tendu entre deux tables, avec deux coups de couteau - CUT</i>	38 - /BREAK STICK/ - <i>Casser un bâton en bois en deux avec un coup de ciseau - BREAK</i>
18 - /CUT ROPE/ - <i>Couper une corde en deux avec une paire de ciseaux - CUT</i>	39 - /CHOP CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux avec un coup de hache - CUT</i>
19 - /SNAP TWIG/ - <i>Casser une brindille partiellement, avec les mains - BREAK</i>	40 - /CUT CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu tendu entre deux tables avec une paire de ciseaux - CUT</i>
20 - /CUT CARROT/ - <i>Couper une carotte à travers en deux morceaux, en faisant actionner le couteau comme une scie - CUT</i>	41 - /SNAP CARROT/ - <i>Casser une carotte en deux avec les mains - BREAK</i>
21 - /CUT HAIR/ - <i>Couper les cheveux d'une femme avec une paire de ciseaux - CUT</i>	42 - /CHOP ROPE/ - <i>Couper une corde tendue entre deux tables avec un coup de karaté - CUT</i>

Figure 19. Descriptions des 42 films utilisés dans notre étude

2.2.2 Consignes

Les participants ont été soumis à la même tâche expérimentale: celle du protocole *Cutting et Breaking* du Projet MPI (Bohnenmeyer et al., 2001). Cette tâche s'appuie sur le visionnement et la dénomination des actions relevant des films dans la collection que nous venons de présenter dans la section précédente. Le participant s'assoit face à l'ordinateur, et nous lui expliquons les consignes de la tâche: que nous lui montrerons des films qui présentent des acteurs qui effectuent des actions, et qu'il faudra décrire chaque action en employant un verbe anglais. Nous précisons aux participants l'importance de faire attention à ce qui arrive à l'objet en jeu. Le visionnement des vidéos se déroule dans un ordre fixe. Après le visionnement de chaque film, nous posons la consigne suivante au participant en anglais:

What did the man/woman do ? What happened to the object?

(‘Qu’est-ce que l’homme/femme a fait? Qu’est-ce qui est arrivé à l’objet?’)

Nous notons ensuite la réponse dans la fiche de passation (nous renvoyons à l’annexe 4 pour des exemples des fiches de passation). Dans les cas où un participant ne trouve pas de mot pour décrire l’action dans le film, nous passons au film suivant. Lors des passations avec les participants du groupe cible (apprenants L2, Groupe B), aucun problème de compréhension ne nous a été signalé. Les passations expérimentales ont lieu dans les locaux du laboratoire CLLE-ERSS (UMR 5263) sur le campus de l’Université de Toulouse - Le Mirail.

2.3 Critères d'analyse

Dans cette section, nous présentons les critères d’analyse de notre étude.

2.3.1 Validité/Invalidité

Notre premier critère d’analyse concerne la validité ou l’invalidité des réponses fournies par les participants. Ce premier critère évalue la faisabilité de la tâche.

Etant donné que notre étude porte sur deux classes verbales qui décrivent des changements d’état chez un objet, il faut préciser que le paramètre que nous analysons est l’événement principal décrit par le verbe (ou le *framing event* selon la terminologie de Talmy 2000¹³). Seuls les verbes qui décrivent un *résultat* ou un changement d’état chez l’objet en jeu sont considérés dans l’analyse. Comme nous le verrons, tout autre verbe décrivant un événement secondaire sera considéré invalide et exclu de l’analyse des réponses valides.

En ce qui concerne la forme morphologique des verbes produits, nous ne tenons pas compte de la forme verbale employée par le participant pour l’analyse. Dans tous les cas, les réponses sont transcrites à la forme infinitive. Par exemple, si un participant emploie le prétérit *he broke it* (‘il l’a cassé’), alors cette réponse sera classifiée comme un emploi du verbe *break*.

Il faut également noter que certains verbes anglais qui relèvent des classes verbales *cut* et *break* peuvent être employés avec ou sans particule (une préposition comme *off*, *away*, ou

¹³ «*the framing event constitutes the central import or main point (...) relative to the whole macro-event*» (Talmy, 2000, p. 219)

apart): *break off, cut off, break apart, break away*, etc.¹⁴). Nous ne tenons pas compte de l'emploi de ces particules lors de l'analyse des réponses. Par exemple, si un participant produit un énoncé tel que *he broke it off*, alors cette réponse sera classifiée comme *break*.

2.3.1.1 Validité

Lorsque la réponse produite par le participant a) peut se relier avec pertinence à l'action-cible que nous lui avons demandé de dénommer, et/ou b) décrit un changement physique chez l'objet en jeu (le résultat d'un verbe de changement d'état), on classifie cette réponse comme *valide*. Etant donné que notre étude porte sur des classes verbales (*cut* and *break*) qui impliquent obligatoirement un changement d'état chez un objet, nous soulignons que le critère de validité (b) est très important. Pour être valide, le verbe doit prendre en compte le fait que l'objet en jeu passe d'un état d'intégrité matérielle à un état de séparation, de rupture, ou de destruction matérielle.

Exemples:

- Si un participant emploie le verbe *break* pour décrire le film 5 /snap stick/, nous considérons cette réponse comme *valide*. Le verbe *break* peut se relier avec pertinence avec l'action qui se passe dans le film, et décrit un changement d'état chez l'objet en jeu (le passage du bâton d'un état d'intégrité à un état de séparation).
- Si un participant emploie le verbe *destroy* pour décrire le film 6 /chop carrot/, nous considérons cette réponse comme *valide*. Le verbe *destroy* décrit un changement physique chez l'objet en jeu (la carotte passe d'un état d'intégrité à un état de séparation).

2.3.1.2 Invalidité

Nous considérons une réponse comme *invalid* lorsque la réponse produite par le participant a) ne peut se relier avec pertinence à l'action-cible que nous lui avons demandé de dénommer, et/ou b) ne décrit pas un changement physique chez l'objet en jeu (le résultat d'un verbe de changement d'état).

Exemples :

¹⁴ Le terme linguistique pour ce type de verbe anglais est *phrasal verb* : «*a lexical verb, particularly in English, which consists of a simple verb combined with one or more particles, the meaning of the whole being typically unpredictable from the meaning of its constituent elements*» (Trask, 1992, p.208).

- Pas de réponse.
- le participant produit *uniquement* une réponse métalinguistique portant sur la nature de la tâche (*I don't know* 'je ne sais pas', *I pass* 'je passe').
- le participant ne produit pas de réponse qui peut se relier avec pertinence à *l'action principale* du film, l'acte de *cut* ou *break* (par exemple, le participant fait un commentaire sur le comportement de l'acteur plutôt que de décrire l'action: *He is angry!* 'il est en colère!', *He is nervous* 'il est nerveux', *He is hesitating* 'il hésite').
- le participant ne produit pas un énoncé qui contient un verbe (uniquement un adjectif ou un nom par exemple: *violent, angry* 'violent, en colère', *scissors* 'paire de ciseaux').
- le verbe que produit le participant ne décrit pas un changement physique chez l'objet en jeu (il ne s'agit pas d'un verbe de changement d'état). Le verbe décrit une action qui implique que l'acteur agit sur l'objet, mais le verbe n'implique pas un résultat (par exemple *hit, throw, touch*, etc.).
- la réponse ne contient pas un verbe anglais, mais plutôt un verbe français (*casser, rompre, disséquer*).

2.3.2 Conventionalité/non conventionalité

Notre prochain critère concerne la conventionalité ou la non conventionalité des réponses produites par nos participants.

2.3.2.1 Conventionalité

Nous considérons une réponse comme **conventionnelle** lorsque le verbe relève des catégories verbales *cut* ou *break* et renvoie d'une manière pertinente à l'action-cible dans le film. Son usage ne comporte aucune tension, ni sémantique, ni pragmatique, et peut être considéré comme conventionnel dans le système verbal anglais.

Exemples:

Si un participant emploie le verbe *tear* pour décrire le film 1 /tear cloth/, nous considérons cette réponse comme **conventionnelle**: le verbe décrit l'action d'une manière conventionnelle et relève de la catégorie verbale *break*.

Si un participant emploie le verbe *cut* pour décrire le film 7 /slice carrot/, nous considérons cette réponse comme conventionnelle: le verbe décrit l'action d'une manière conventionnelle et relève de la catégorie verbale *cut*.

2.3.2.2 Non conventionalité

Lorsqu'une réponse n'est pas conventionnelle, elle est non conventionnelle. Une réponse non conventionnelle provoque un décalage ou conflit sémantique entre le verbe et l'action-cible dans le film. Etant donné que notre étude porte sur la catégorisation de deux classes verbales distinctes, *cut* et *break*, nous classifions également les réponses non conventionnelles en fonction du type de non conventionalité: *intracatégoriel*, *intercatégoriel* ou *extracatégoriel*.

Une réponse est considérée non conventionnelle et intracatégorielle lorsque le verbe produit par le participant relève de la même catégorie verbale (*cut* ou *break*) qu'un verbe conventionnel, mais le verbe ne décrit pas avec pertinence l'action-cible dans le film, car il existe une tension sémantique entre le verbe employé et l'action présenté dans le film.

Exemples:

Le participant décrit le film 1 /tear cloth/ en employant le verbe *break*. Comme nous l'avons vu dans le Chapitre 2, *tear* est un verbe qui relève de la famille *break*. En revanche, on ne peut employer le verbe *break* pour décrire l'action-cible dans le film 1, même si les verbes *tear* et *break* relèvent de la même catégorie verbale. L'énoncé *she broke the cloth* n'est pas conventionnel et peut être considéré comme réponse non conventionnelle et intracatégorielle.

Le participant décrit le film 15 /saw stick/ en employant le verbe *slice*. Le verbe conventionnel *saw* et le verbe approximatif *slice* relèvent tous les deux de la même catégorie verbale (*cut*) mais ont des propriétés sémantiques distinctes qui font que l'emploi du verbe *slice* pour décrire l'action provoque une tension sémantique. Nous considérons cette réponse comme non conventionnelle et intracatégorielle.

Lorsque le participant emploie un verbe qui ne relève pas de la catégorie verbale pertinente pour décrire l'action du film, la réponse est non conventionnelle et intercatégorielle. Il s'agit des cas où le participant emploie un verbe qui relève de la catégorie *cut* pour décrire une action qui serait décrite de manière pertinente par un verbe du type *break* ou bien un verbe de

la catégorie *break* pour décrire une action du type *cut*. La tension sémantique est provoquée par la non correspondance entre les traits sémantiques de l'action-cible du film et les traits sémantiques lexicalisés par le verbe produit par le participant.

Exemples:

-Le participant emploie le verbe *break* pour décrire l'action dans le film 3 /hack branch/, dans lequel un acteur taillade la branche d'un arbre avec une machette. La tension provient du fait qu'un verbe relevant de la catégorie *cut* (tel que *chop* ou *hack*) serait pertinent pour décrire l'action présentée dans ce film.

-Le participant emploie le verbe *cut* pour décrire l'action dans le film /snap stick/, dans lequel l'acteur casse un bâton de bois en deux avec les mains d'une manière sèche. Comme nous l'avons remarqué précédemment lors de notre discussion sur les traits sémantiques lexicalisés par les verbes de la catégorie *cut*, cette action ne peut être décrite de manière pertinente avec le verbe *cut*. Le verbe qui serait conventionnel dans ce contexte-ci est un verbe relevant de la catégorie *break* (tel que *snap* ou *break*).

Enfin, nous considérons une réponse comme non-conventionnelle et extracatégorielle lorsque le répondant emploie un verbe qui désigne un changement physique chez l'objet, mais le verbe ne décrit pas l'action présentée dans le film de manière pertinente, et ne relève ni de la catégorie *cut* ni de la catégorie *break*.

Exemples:

-Un participant emploie le verbe *kill* ('tuer') pour décrire l'action dans le film 4 /chop cloth/ ou *butcher* ('massacrer') pour décrire l'action dans le film 3 /hack branch/. Il existe une tension sémantique entre le verbe et l'objet en jeu: selon les critères de Duvignau (2003), ces énoncés peuvent être considérés comme des *approximations extra-domaines*, car la tension relève de la non correspondance entre l'action et l'objet (on ne peut *tuer* un objet inanimé comme un bout de tissu ou une branche). Nous considérons ces exemples comme extracatégoriels, car le verbe employé ne relève ni de la catégorie *cut* ni de la catégorie *break*.

-Un participant emploie le verbe *knot* ('faire un nœud') pour décrire l'action dans le film 38 /break yarn/. Il existe une tension pragmatique entre le verbe et la réalité désignée par le film: selon les critères de Duvignau (2003), il s'agit d'une *approximation intra-domaine*, car le

verbe *knot* pourrait être employé en association avec l'objet *yarn*, mais cela ne correspond pas à la réalité présentée dans le film. L'énoncé approximatif ou non conventionnel est de nature extracatégorielle car le verbe *knot* ne relève ni de la catégorie *cut* ni de la catégorie *break*¹⁵.

2.3.3 Généricité/Spécificité

Notre dernier critère d'analyse concerne la généricité ou la spécificité du verbe employé par le participant.

2.3.3.1 Généricité

Nous considérons qu'une réponse est **générique** lorsque le participant produit un énoncé qui contient un verbe qui est plutôt de nature générale, par exemple, lorsque le participant emploie l'hyperonyme des catégories verbales *cut* ou *break* pour décrire l'action. Les verbes *cut* et *break* sont généraux car ils peuvent être employés pour décrire plusieurs actions différentes sans désigner un instrument, manière, ou objet précis. Un verbe peut également être général ainsi que non conventionnel et extracatégoriel lorsque le participant emploie un verbe qui peut être considéré comme l'hyperonyme d'une autre catégorie verbale.

Exemples:

Le participant emploie le verbe *break* pour décrire l'action dans le film 5 /snap stick/. Le verbe *break* est considéré comme **générique** non seulement parce qu'il est l'hyperonyme de la catégorie verbale *break*, mais parce qu'il peut décrire plusieurs autres actions qui apparaissent dans la collection de films sans donner de précision sur la nature de l'objet en jeu, de l'instrument, ou de la manière dont l'action est effectuée.

Le participant emploie le verbe *cut* pour décrire l'action dans le film 9 /slice carrot/. Le verbe *cut* est considéré comme **générique** non seulement parce qu'il est l'hyperonyme de la catégorie verbale *cut*, mais parce qu'il peut être employé pour décrire plusieurs d'autres actions sans donner de précision sur la nature de l'objet en jeu, de l'instrument, ou de la manière dont l'action est effectuée.

¹⁵ Selon la classification de Levin (1993), le verbe *knot* est un membre de la catégorie *tape*: «verbs...that are zero-related to nouns that name fasteners – instruments used to attach one thing to another» (ex: *band, bolt, latch, nail, et screw*) (p. 163).

2.3.3.2 *Spécificité*

Nous considérons qu'une réponse est *spécifique* lorsque le verbe est un membre (hyponyme) de la catégorie verbale *cut* ou *break* ou bien un membre (hyponyme) d'une autre catégorie verbale (dans le cas des approximations extracatégorielles), qui lexicalisent une manière, un instrument, ou un objet spécifique. Autrement dit, un verbe spécifique précise certaines propriétés sémantiques qui ne sont pas lexicalisées par un verbe générique.

Exemples:

Le participant emploie le verbe *saw* pour décrire le film 12 /saw stick/. Dans cet exemple, le verbe spécifique précise l'instrument qui est utilisé pour effectuer l'action. Alors qu'il est possible de décrire le film /saw stick/ en employant un verbe générique tel que *cut*, l'emploi du verbe spécifique *saw* précise une propriété spécifique de l'action (dans ce cas-ci, l'usage de l'instrument *saw*).

Le participant emploie le verbe *snap* pour décrire le film 5 /snap stick/. Dans cet exemple, le verbe *snap* implique une manière précise d'effectuer l'action (de nature assez brusque) et le type d'objet en jeu (l'objet doit être composé d'une matière rigide). Alors qu'on pourrait décrire le film /snap stick/ en employant le verbe générique *break*, l'emploi du verbe nous donne plus d'informations sur la nature de l'action.

Nous évaluons donc les données recueillies en fonction de trois critères: la validité ou l'invalidité de la réponse, la conventionalité ou la non conventionalité de la réponse (et si la réponse est non conventionnelle, nous évaluons le *type* de non conventionalité) et la généralité ou la spécificité de la réponse.

3. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse statistique réalisée sur les données que nous avons recueillies chez nos deux groupes de participants: le Groupe A, notre population de référence, qui est constitué de locuteurs d'anglais natifs (L1), et le Groupe B, notre population cible, qui est constitué de locuteurs francophones en cours d'apprentissage de l'anglais comme langue seconde (L2) (niveau intermédiaire ou B1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues).

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats de nos analyses *intragroupes*, c'est-à-dire les analyses statistiques que nous avons effectuées pour chacune des deux populations. Pour réaliser ces analyses, nous avons utilisé un test de Wilcoxon pour échantillons appariés. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats de nos analyses *intergroupes*, c'est-à-dire les analyses que nous avons effectuées qui comparent les deux populations. Pour ce deuxième type d'analyse statistique, nous avons utilisé le test U de Mann-Whitney.

En présentant les résultats statistiques pour chaque critère, nous citerons également des exemples relevés dans notre corpus qui illustrent la non conventionalité et la généricité de manière intéressante.

Pour les analyses intragroupe ou intergroupe, nous avons pris en compte les critères suivants, en calculant les réponses données pour les 42 films:

1. La validité ou l'invalidité de la réponse

Les réponses **valides** ont été analysées en fonction des critères suivants:

2. Les réponses **conventionnelles** ou réponses **non conventionnelles**

Nous avons ensuite calculé la proportion des différents types de réponses **non conventionnelles**:

2b. Les réponses non conventionnelles du type intracatégoriel, intercatégoriel, et extracatégoriel

Enfin, nous avons analysés les réponses valides en fonction des critères suivants:

3. La généricité ou la spécificité de la réponse

3.1 Résultats intragroupes: Anglais L1 et Anglais L2

3.1.1 Résultats intragroupes: Anglais L1 (Groupe A)

Nous avons d'abord réalisé une analyse intragroupe des réponses recueillies chez notre population de référence (anglais L1, Groupe A).

3.1.1.1 Anglais L1 (Groupe A): validité/invalidité

La proportion de réponses valides est significativement plus importante que celles d'invalides pour ce groupe: le taux de réponses valides est de 99,8% par comparaison au taux de réponses invalides, qui est de 0,2% ($41,9 \pm 0,1$ vs. $0,1 \pm 0,1$, $Z = 2,803060$, $p=0,005$). La

seule réponse invalide dans ce groupe de locuteurs a été produite par un locuteur (le Participant 1A), qui décrit l'un des films (Film 17 /chop cloth/) en employant le verbe *hit*, ce qui ne prend pas en compte le changement d'état qui se produit chez l'objet concerné. Il n'y a pas d'autres cas de réponse invalide chez ce premier groupe de participants. Nous présentons les résultats de l'analyse de la validité/l'invalidité chez les locuteurs L1 dans la figure 20, ci-dessous :

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-Type
Valide	99,8%	41,9000	0,31623
Invalide	0,2%	0,1000	0,31623

Figure 20. Anglais L1 (Groupe A): validité/invalidité

3.1.1.2 Anglais L1 (Groupe A): conventionalité/non conventionalité

La proportion de verbes conventionnels est significativement plus importante que celle de verbes non conventionnels pour ce groupe. Le taux de réponses conventionnelles est significativement plus élevé par comparaison avec les réponses non conventionnelles: 92,8% de réponses conventionnelles versus 7,2% de réponses non conventionnelles ($38,9 \pm 0,5$ vs. $3 \pm 0,4$, $Z = 2,803060$, $p = 0,005$). Nous présentons les résultats de l'analyse de la conventionalité/la non conventionalité chez les locuteurs L1 dans la figure 21, ci-dessous:

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-Type
Conventionnel	92,8%	38,9000	1,44914
Non Conventionnel	7,2%	3,0000	1,33333

Figure 21. Anglais L1 (Groupe A): conventionalité/non conventionalité

3.1.1.3 Anglais L1 (Groupe A): types de non conventionalité

La figure 22, ci-dessous, montre les proportions des différents types d'énoncés non conventionnels produits par les locuteurs L1:

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-Type
Intracatégoriel	0,0%	0,0000	0,0000
Intercatégoriel	20%	0,6000	1,07497
Extracatégoriel	80%	2,4000	1,34990

Figure 22. Anglais L1 (Groupe A): types de non conventionalité

Au sein du Groupe A, la production de réponses extracatégorielles (80%) est significativement plus importante que celle de réponses intracatégorielles (0,0%) ($2,4 \pm 0,4$ vs. 0 ± 0 , $Z = 2,803060$, $p=0,015$). En effet, nous ne repérons aucun cas de réponse intracatégorielle chez ce groupe de participants.

Intracatégoriel vs. Intercatégoriel 0 ± 0 vs. $0,6 \pm 0,3$ ($Z = 1,603567$, $p= 0,108$)

Intracatégoriel vs. extracatégoriel 0 ± 0 vs. $2,4 \pm 0,4$ ($Z = 2,803060$, $p=0,015$)

Intercatégoriel vs. extracatégoriel $0,6 \pm 0,3$ vs. $2,4 \pm 0,4$ ($Z=2,191483$, $p= 0,055$)

Nous repérons très peu de réponses approximatives intercatégorielles chez les participants du Groupe A (20%, $0,6 \pm 0,3$). En revanche, nous avons observés quelques énoncés non conventionnels intéressants. Par exemple, le participant 1A emploie des verbes du domaine *break* pour des actions du type *cut*: *break* pour décrire le film 39 /chop carrot/, dans lequel l'instrument est une hache, et *snap* pour décrire le film 10 /slice carrot/, dans lequel l'acteur coupe une carotte avec un couteau. Dans un autre exemple, pour décrire le film 33 /cut carrot/, le participant 2A emploie le verbe *smash*: nous considérons que cette action ne mérite pas un verbe dont le résultat implique une destruction totale, car dans le film la carotte est tout simplement divisée en deux en utilisant des ciseaux. Bien que ces participants soient des locuteurs natifs d'anglais, nous considérons ces réponses comme non conventionnelles.¹⁶

En ce qui concerne les réponses extracatégorielles (80%, $2,4 \pm 0,4$), l'un des participants, Participant 3A, emploie le verbe *incise* pour décrire les films 11 /cut melon/ et film 13 /cut finger/. Ces deux films représentent des actions où le résultat est peu perceptible (l'acteur effectue une toute petite coupure sur l'objet en jeu). En revanche, le sens conventionnel du verbe *incise* signifie que le découpage est fait d'une manière intentionnelle (ce qui n'est pas le cas dans le film 13, où l'acteur se coupe le doigt par accident, en essayant de couper une orange) et parfois même ce verbe peut sous-entendre un but artistique. Selon Levin (1993),

¹⁶ Nous précisons qu'en constituant le Groupe A, nous n'avons pas établi de critère qui précisent un dialecte d'anglais commun: par conséquent, nos participants anglophones ont des origines très diverses. Nous nous demandons si certains emplois de verbes qui ont l'air approximatifs sont employés de telle manière par raison de variation dialectale.

incise appartient à la classe verbale *image creation verbs* : il est difficile de croire que l'acteur dans le film 11 compte 'créer' une image sur la surface du melon.

Une autre tendance que nous observons chez nos participants du Groupe A est l'emploi du verbe *pierce* ('percer'). En anglais, ce verbe lexicalise un résultat très précis: percer un petit trou dans un objet en y insérant un instrument fin (ex : *pierce one's ears*). Dans la figure 23, nous voyons que certains locuteurs L1 emploient ce verbe d'une manière non conventionnelle:

<i>pierce</i>	Film 2 /chop rope/ - Participants 4A, 9A
	Film 33 /cut carrot/ - Participant 4A

Figure 23. Anglais L1 (Groupe A): les emplois non-conventionnels du verbe *pierce*

Dans les films 2 et 33, le résultat de ces actions n'est pas un petit trou, mais une véritable séparation dans l'intégrité matérielle de l'objet. Le verbe *pierce* fait partie de la catégorie *poke* selon Levin (1993) : «*bringing a pointed object into contact with a surface, and in some instances, puncturing the surface*» (p. 154), et donc nous considérons cet emploi comme étant de nature extracatégorielle.

3.1.1.4 Anglais L1 (Groupe A): généralité/spécificité

Selon les analyses, la proportion de verbes spécifiques (70,2%) chez notre population de référence est significativement plus importante que celle de verbes génériques (29,8%) (29,4±1,1 vs. 12,5±1,1, Z=2,803060, p = 0,005). La figure 24, ci-dessous, présente les résultats de l'analyse de la généralité et la spécificité chez les locuteurs L1:

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-Type
Générique	29,8%	12,5000	3,47211
Spécifique	70,2%	29,4000	3,59629

Figure 24. Anglais L1 (Groupe A): généralité/spécificité

Les participants du Groupe A ont tendance à privilégier les verbes spécifiques, mais ils emploient également des verbes génériques pour décrire certains films. Nous avons analysé ces tendances pour chaque vidéo et observons que certains films ont suscité un accord de

100% parmi les locuteurs L1: autrement dit, ce groupe de locuteurs décrivent certains films avec le même verbe spécifique, à l'unanimité. Nous présentons ces films, et les verbes spécifiques employés pour les décrire, dans la figure 25, ci-dessous:

<i>rip</i> ou <i>tear</i>	1 /tear cloth/	100%
	27 /tear cloth/	
	26 /break yarn/	
	29 /break yarn/	
<i>chop</i>	34 /chop branch/	100%
	24 /chop carrot/	
	25 /chop cloth/	
	42 /chop cloth/	
<i>saw</i>	12 /saw stick/	100%
<i>snap</i>	14 /snap twig/	100%
	41 /snap carrot/	

Figure 25. Anglais L1 (Groupe A): verbes spécifiques employés par film avec un accord de 100%

Rappelons que l'emploi des verbes spécifiques *rip* ou *tear* est obligatoire dans le cas des films 1 et 27 /tear cloth/, qui ne peuvent être décrit par un autre verbe de la catégorie *break*. Nous voyons que les participants du Groupe A sont d'accord à 100% que soit *rip* soit *tear* est le verbe pertinent pour décrire les actions dans ces films. En revanche, les films 26 et 29 peuvent être décrits soit par un verbe générique (*break*), soit par un verbe spécifique (*rip* ou *tear*). Les participants du Groupe A emploient à l'unanimité les verbes spécifiques *rip* ou *tear* pour décrire ces actions. Nous observons également que tous les participants L1 décrivent le film 34, qui montre un acteur qui coupe un bout de bois avec une hache, avec le même verbe spécifique: *chop*. Goddard (2001) observe que le verbe *chop* implique l'utilisation de force, et que la collocation *chop wood* est un prototype qui est très saillant au niveau psychologique chez les anglophones, surtout quand l'acteur utilise une hache. Cela pourrait expliquer pourquoi les locuteurs L1 décrivent tous ce film en employant *chop*. Tous les locuteurs L1 décrivent le film 12 /saw stick/ avec le verbe *saw*, ce qui nous semble logique, étant donné que le verbe *saw* lexicalise l'utilisation d'une scie, un instrument que nous appelons par le

même mot que le verbe (*saw*). Finalement, nous remarquons que tous les locuteurs L1 décrivent les films 14 /snap twig/ et 41 /snap carrot/ avec le verbe spécifique *snap*. Remarquons que ces films ne sont pas les seuls dans la collection à présenter des actions qui peuvent être décrites de manière pertinente avec le verbe *snap*: les films 5 /snap stick/ et 19 /snap twig/ peuvent également être décrits par le verbe spécifique *snap*, mais ces films-ci sont décrits à la fois par *snap* et certains emplois du verbe générique *break*.

En ce qui concerne les verbes génériques, les locuteurs L1 décrivent à l'unanimité certains films avec le verbe générique *cut*. Nous présentons ces films dans la figure 26, ci-dessous:

<i>cut</i>	Film 9 /cut cloth/	100%
	Film 21 /cut hair/	
	Film 18 /cut rope/	

Figure 26. Anglais L1 (Groupe A): description générique des Films 9 /cut cloth/, 21 /cut hair/, et 18 /cut rope/

Nous postulons que, par comparaison avec d'autres films dans la collection, ces films montrent des actions assez banales, au niveau de l'objet, de l'instrument utilisé, et de la manière dont l'acteur agit sur l'objet. Les films /21/ et /18/ sont les seuls dans lesquels l'acteur utilise une paire de ciseaux: dans le cas de ces films-ci, c'est peut être l'instrument qui influence les réponses des participants. En anglais, il n'existe pas de verbe spécifique obligatoire pour l'action de 'couper avec un instrument ayant deux lames', ce qui est le cas en néerlandais (Erkelens, 2003; Majid et al., 2007b). En anglais, il existe le verbe *snip* qui implique une action de découpage ayant comme instrument deux lames aiguisées, mais il n'est pas obligatoire et assez rarement employé.

3.1.1.5 Anglais L1 (Groupe A): bilan des résultats

Dans la figure 27, ci-dessous, nous présentons le bilan de nos résultats intragroupes pour les locuteurs L1 (Groupe A), notre population de référence:

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-type
Valide	99,8%	41,9000	0,31623

Invalide	0,2%	0,1000	0,31623
Conventionnel	92,8%	38,9000	1,44914
Non conventionnel	7,2%	3,0000	1,33333
Intracatégoriel	0,0%	0,0000	0,00000
Intercatégoriel	20%	0,6000	1,07497
Extracatégoriel	80%	2,4000	1,34990
Générique	29,8%	12,5000	3,47211
Spécifique	70,2%	29,4000	3,59629

Figure 27. Anglais L1 (Groupe A): bilan des résultats

3.1.2 Résultats intragroupes: Anglais L2 (Groupe B)

Nous allons maintenant présenter les résultats de l'analyse statistique intragroupe chez notre population cible (anglais L2, Groupe B).

3.1.2.1 Anglais L2 (Groupe B): validité/invalidité

Chez les locuteurs L2, la proportion de réponses valides (82,6%) est significativement plus importante que celles d'invalides (17,4%) ($34,7 \pm 1,4$ vs. $7,3 \pm 1,4$, $Z=3,919930$, $p < 0,001$). Dans la figure 28, ci-dessous, nous présentons les résultats de l'analyse de la validité et l'invalidité des réponses chez les locuteurs L2:

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-Type
Valide	82,6%	34,7000	6,09659
Invalide	17,4%	7,3000	6,09659

Figure 28. Anglais L2 (Groupe B): validité/invalidité

Le critère de la validité/l'invalidité vérifie la faisabilité de la tâche, ce qui est particulièrement important chez notre population cible, étant donné que les passations ont eu lieu en anglais. Aucun problème de compréhension ne nous a été signalé par les participants lors des passations expérimentales, et nous observons une fréquence importante de réponses valides chez cette population (82,6%). En revanche, nous remarquons tout de même la production de quelques réponses invalides. Ont été considéré comme invalides des non-réponses (le silence

total), des commentaires métalinguistiques signalant une lacune lexicale (ex: *I don't know, can we pass ?*), le *code-switching* (ex: *Il l'a scié quoi, Il l'a disséqué*), l'emploi des noms ou adjectifs plutôt qu'un verbe (ex: *violence, haircut*), ou des commentaires sur la nature du film, (ex: commentaires sur le comportement de l'acteur, ex: *he is angry!, he is nervous, he is crazy, etc.*).

Nous repérons également d'autres réponses que nous pouvons considérer comme invalides, car elles ne contiennent pas un verbe qui fait partie du domaine de verbes de changement d'état. Prenons l'exemple du verbe *cook* pour illustrer ce type d'invalidité. Les participants L2 emploient ce verbe dans une variété de contextes, surtout lorsque l'objet concerné est un aliment (poisson, carottes), comme nous le voyons dans la figure 29, ci-dessous :

<i>cook</i>	Film 6 /chop carrot/ - Participant 3B
	Film 7 /slice carrot/ - Participants 2B, 6B, 8B, 14B
	Film 8 /slice carrot/ - Participants 1B, 2B, 6B, 9B, 14B, 20B
	Film 22 /cut fish/ - Participants 2B, 6B, 11B, 14B, 15B

Figure 29. Anglais L2 (Groupe B): emplois invalides du verbe *cook*

Le verbe *cook* est polysémique. Dans certains contextes, *cook* implique un changement d'état, et fait partie de la catégorie verbale *cook* (d'autres membres: *bake, fry, grill, heat, et toast*) (Levin 1993), qui ont les mêmes caractéristiques syntaxiques que des verbes classiques de changement d'état comme *break* :

- (66) a. *Construction causative: John cooked the pasta.*
 b. *Construction inchoative: The pasta cooked.*
 c. *Construction moyenne: Pasta cooks at 350F.*
 d. *Construction résultative: John cooked the pasta to perfection.*

Ce premier sens décrit un changement d'état qui représente la cuisson de l'aliment: «l'aliment passe d'un état non cuit à un état cuit». Mais *cook* a une deuxième signification: l'activité de

la *préparation d'un repas*, qui consiste en plusieurs étapes différentes. Nous pouvons donc envisager deux sens distincts du verbe *cook*: *cook*^a (verbe de changement d'état qui représente le passage d'un état non cuit à un état cuit) et *cook*^b (verbe qui décrit un ensemble d'actions qui contribuent à la préparation d'un repas). Nous avons donc affaire à deux formes de *cook*, ayant des propriétés sémantiques différentes, et ainsi, des réalisations syntaxiques différentes. Par exemple, le sens *cook*² n'accepte pas une construction inchoative:

- (67) *John cooked dinner.*
**Dinner cooked.*

Etant donné que les participants emploient le verbe en faisant référence au découpage de différents types d'aliments (carotte, poisson), nous pouvons conclure qu'ils emploient le sens *cook*², qui ne décrit pas un changement d'état. Levin (1993) et Wierzbicka (1988) considèrent que cette deuxième forme de *cook* fait partie du domaine de *verbs of preparing* ('verbes de préparation'). Les réponses qui contiennent le verbe *cook* sont donc exclues de l'analyse, car ce ne sont pas des verbes de changement d'état.

3.1.2.2 Anglais L2 (Groupe B): *conventionalité/non conventionalité*

Chez les locuteurs L2, la proportion de verbes conventionnels (72,2%) est significativement plus importante que celle de verbes non conventionnels (27,8%) (25,1±1,4 vs. 9,7±1,2, Z=3,919930, p=<0,001). Nous présentons les résultats de l'analyse de la conventionalité/non conventionalité chez les locuteurs L2 dans la figure 30, ci-dessous:

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-Type
Conventionnel	72,2%	25,0500	6,59725
Non conventionnel	27,8%	9,6500	2,83354

Figure 30. Anglais L2 (Groupe B): *conventionalité/non conventionalité*

3.1.2.3 Anglais L2 (Groupe B): *types de non conventionalité*

En ce qui concerne les différents types de réponses non conventionnelles produites par notre population cible, nous voyons que les locuteurs L2 produisent significativement moins de verbes intracatégoriels (4,1%, 0,4±0,1) que des deux autres types de verbes non conventionnels (inter-, 60,1%, 5,8±0,7 et extra-, 35,8%, 3,5±0,6). Nous présentons les

résultats de l'analyse des différents types de réponses non conventionnelles dans la figure 31, ci-dessous:

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-Type
Intracatégoriel	4,1%	0,4000	0,50262
Intercatégoriel	60,1%	5,8000	3,10517
Extracatégoriel	35,8%	3,4500	2,85574

Figure 31. Anglais L2 (Groupe B): types de non conventionalité

Intracatégoriels vs. intercatégoriels ($0,4 \pm 0,1$ vs. $5,8 \pm 0,7$, $Z=3,882598$, $p < 0,001$)

Intracatégoriels vs. extracatégoriels ($0,4 \pm 0,1$ vs. $3,5 \pm 0,6$, $Z=3,266329$, $p=0,002$)

Intercatégoriels vs. extracatégoriels ($5,8 \pm 0,7$ vs. $3,5 \pm 0,6$, $Z=1,922632$, $p=0,057$)

Nous observons donc très peu d'énoncés non conventionnels du type intracatégoriel (4,1%) chez nos locuteurs L2. En revanche, nous remarquons quelques tendances intéressantes en ce qui concerne la catégorie des verbes du type *break*, comme nous le voyons dans la figure 32, ci-dessous:

<i>break</i>	Film 1 /tear cloth/ Participant 8B
	Film 16 /smash carrot/ Participants 5B, 12B
	Film 27 /tear cloth/ Participants 2B, 17B

Figure 32. Anglais L2 (Groupe B): emplois non-conventionnels intracatégoriels du verbe

break

Les locuteurs L2 emploient le verbe générique *break* pour décrire des films qui montrent des actions du type *rip/tear* (films 1 et 27) ou *smash* (film 16). Rappelons notre discussion des propriétés sémantiques des verbes du type *break* dans la première partie de ce travail. Alors que *rip* et *tear* font partie de la catégorie *break* à cause de leur structure lexico-conceptuelle, les actions du type *rip* et *tear* ne peuvent être décrites de manière conventionnelle avec le verbe générique *break*. Ces actions concernent des objets qui sont constitués d'un matériel pliable ou plat (du papier, du tissu), et le verbe *break* concerne la rupture des objets assez rigides. C'est pour cette raison que nous considérons ces énoncés comme non conventionnels, du type *intracatégoriel*.

La plus grande proportion d'énoncés non conventionnels chez les locuteurs L2 est du type intercatégoriel (60,1%). Nous remarquons certains cas où le participant emploie le verbe *cut* pour décrire une action du type *rip* ou *tear* (ou, dans le cas des films 26 et 29, des actions qui peuvent également être décrites par le verbe *break*), ce que nous présentons dans la figure 33, ci-dessous:

<i>cut</i>	Film 1 /tear cloth/ Participants 5B, 7B, 9B, 17B, 20B
	Film 26 /break yarn/ Participants 1B, 2B, 5B, 10B, 13B, 20B
	Film 27 /tear cloth/ Participants 5B, 6B, 9B, 14B, 19B
	Film 29 /break yarn/ Participants 3B, 5B, 12B, 14B, 19B, 20B

Figure 33. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type intercatégoriel du verbe *cut* (*tear/rip*)

Le verbe *cut* implique un instrument obligatoire, et un contact entre l'instrument et l'objet en jeu. Dans les actions présentées dans les films 1, 27, 26, et 29, les acteurs n'utilisent aucun instrument pour effectuer l'acte de séparation, uniquement leurs mains. Comme nous l'avons remarqué précédemment, les mains *peuvent* effectuer une action du type *cut*, mais uniquement dans certaines circonstances, lorsque la main prend la 'forme' d'un instrument prototypique (par exemple, le cas du coup de karaté). En revanche, comme nous l'avons déjà vu, les verbes du type *cut* et les verbes du type *rip/tear* partagent la propriété sémantique de la précision et de la prévisibilité dans le locus de séparation de l'objet (Majid et al., 2007a, 2008). C'est peut être cette propriété-là qui influence les locuteurs L2 qui décrivent les actions *rip/tear* avec le verbe *cut*.

Nous observons un phénomène similaire dans le cas des locuteurs L2 qui décrivent les actions du type *snap* en employant le verbe *cut*, que nous présentons dans la figure 34, ci-dessous:

<i>cut</i>	Film 5 /snap stick/ Participants 3B, 17B
	Film 14 /snap twig/ Participant 11B
	Film 19 /snap twig/ Participants 2B, 12B, 17B
	Film 41 /snap carrot/ Participant 2B

Figure 34. Anglais L2 (Groupe B): emplois non-conventionnels du type intercatégoriel du verbe cut (snap)

Les actions du type *snap* sont également de nature ‘précise’, tout comme les verbes du type *cut*. En revanche, nous rappelons que les verbes du type *cut* impliquent l'utilisation d'un instrument obligatoire, ce qui n'est pas le cas pour les actions du type *snap*, une action qui s'effectue lorsque l'acteur applique de la pression sur un objet rigide avec les mains.

Nous observons également des emplois non conventionnels du type intercatégoriel du verbe *break*, ce que nous présentons dans la figure 35, ci-dessous :

<i>break</i>	Film 3 /hack branch/ Participants 3B, 10B
	Film 28 /chop carrot/ Participant 1B
	Film 34 /chop branch/ Participant 7B

Figure 35. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type intercatégoriel du verbe break

Nous pouvons considérer ces énoncés comme non conventionnels car les instruments utilisés dans les films 3, 28, et 34 ne correspondent pas aux verbes du type *break*, mais plutôt aux verbes du type *cut*. Par exemple, le film 3 montre un acteur qui taillade un arbre en utilisant une machette. Dans les films 28 et 34, l'acteur utilise une hache. La tension sémantique provient du fait que ni la machette, ni la hache n'est compatible comme instrument avec les verbes du type *break*.

Nous pouvons également citer le cas d'un participant (15B) qui emploie le verbe *smash* pour décrire l'action dans le film 28 /cut carrot/. L'une des propriétés sémantiques les plus saillantes de *smash* est justement l'imprévisibilité du résultat (comme nous l'avons vu dans l'étude de Majid et al., 2007a, 2008). L'action dans le film 28 est parfaitement contrôlée par

l'acteur, qui utilise un couteau comme instrument. Le fait que la séparation de la carotte dans le film soit effectuée de manière si précise implique que l'emploi du verbe *smash* est non conventionnel dans ce contexte.

Nous observons également une fréquence assez importante d'énoncés non conventionnels du type extracatégoriel (35,8%) chez les locuteurs L2. L'une des tendances les plus marquantes chez les locuteurs L2 est l'emploi du verbe *separate* pour décrire plusieurs actions différentes dans la collection de films. Alors que les verbes du type *cut* et *break* sont considérés comme des *verbes de séparation* dans un sens élargi car ils décrivent une séparation 'physique' chez l'objet en jeu, nous considérons l'emploi du verbe *separate* comme non conventionnel dans les cas suivants, présentés dans la figure 36, ci-dessous:

<i>separate</i>	Film 7 /slice carrot/ Participants 1B, 12B, 17B
	Film 17 /chop carrot/ Participant 5B
	Film 20 /cut carrot/ Participants 3B, 4B, 8B, 14B, 17B
	Film 28 /cut carrot/ Participants 3B, 11B, 14B
	Film 35 /cut rope/ Participants 4B, 12B
	Film 40 /cut cloth/ Participant 14B

Figure 36. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *separate*

Selon Levin (1993), *separate* fait partie de la classe verbale *separate*. Les exemples des emplois non conventionnels du verbe *separate* cités dans la figure ci-dessus proviennent des films qui montrent des actions du type *cut*. L'une des différences principales entre la classe *cut* et la classe *separate* est que «*the 'separate' verbs have meanings that specify the endstate of their direct object and not the means or manner in which this endstate is reached*» (Levin, 1993, p.165). Autrement dit, dans le cas des verbes de la catégorie *separate*, l'emphase est sur le résultat de l'action, alors que l'emphase est sur l'action elle-même dans le cas de la catégorie *cut*. C'est pour cette raison que nous ne pouvons pas décrire les actions de type *cut*

avec le verbe *separate*. Nous observons également des emplois non conventionnels du verbe *explode*, dans la figure 37, ci-dessous :

<i>explode</i>	Film 23 /smash stick/ Participant 9B
	Film 38 /break stick/ Participant 1B

Figure 37. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe explode

Le verbe *explode* décrit la destruction violente d'un objet. Les films 23 et 38 présentent des actions qui sont de nature assez violente, ayant comme résultat la destruction de l'objet, ce qui influence peut être le choix du verbe des apprenants. Mais le verbe *explode* dans le sens strict du terme décrit une réaction chimique, la transformation rapide d'un ou de plusieurs matériaux en une autre matière ayant un volume plus grand, ce qui provoque la destruction totale d'un objet. C'est pour cette raison que l'usage de *explode* peut être considéré comme non conventionnel dans le contexte des films 23 et 38.

Le participant 4B emploie le verbe *dent* pour décrire deux films différents, comme nous le montrons dans la figure 38, ci-dessous:

<i>dent</i>	Film 11 /cut melon/ Participant 4B
	Film 27 /tear cloth/ Participant 4B

Figure 38. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extra-catégoriel du verbe dent

Pour Levin (1993) le verbe *dent* fait partie de la classe *carve*, qui est assez similaire à la catégorie *cut*, car ses membres impliquent un contact obligatoire entre un instrument et l'objet en jeu. L'une des caractéristiques des verbes de la catégorie *carve* est qu'ils spécifient soit l'instrument utilisé (*bore* - 'percer'), soit la nature du résultat (*dice* - 'couper en petits dés'). Dans le cas du verbe *dent*, c'est le résultat qui est spécifié, une petite bosselure sur la surface de l'objet en question. Ceci n'est pas compatible avec les objets en jeu dans les films 11 et 27 (un melon et un bout de tissu), car l'emploi du verbe *dent* implique que l'objet en jeu est de nature rigide.

Nous observons également quelques emplois extracatégoriels du verbe *destroy*, présentés dans la figure 39, ci-dessous:

<i>destroy</i>	Film 1 /tear cloth/ Participants 14B, 19B
	Film 6 /chop carrot/ Participant 8B
	Film 16 /smash carrot/ Participants 7B, 16B

Figure 39. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *destroy*

Pour Levin (1993), *destroy* est l'hyperonyme de la catégorie verbale *destroy*. D'autres membres de cette catégorie verbale sont *annihilate*, *blitz*, *demolish*, *devastate*, et *ravage*. Levin précise que «*these verbs relate to the total destruction of entities...in some respects, they might seem similar to the break verbs...but the break verbs describe specifics of the resulting physical state of an entity rather than simply describing the fact that it is totally destroyed*» (p. 239). Dans les exemples dans la figure 39, il y a une non correspondance entre *destroy* et l'objet en jeu dans ces films (une carotte, un bout de tissu). Comme le remarque Levin, tout comme le verbe *explode*, le verbe *destroy* signifie la destruction totale de l'objet en jeu. C'est pour cette raison que ce verbe est un peu trop fort pour décrire les actions dans les films.

Nous repérons également quelques cas où des locuteurs L2 emploient le verbe réversible *open* pour décrire des actions irréversibles, comme nous le voyons dans la figure 40, ci-dessous:

<i>open</i>	Film 11 /cut melon/ Participant 2B
	Film 37 /tear cloth/ Participant 8B

Figure 40. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *open*

Ces exemples nous rappellent quelques observations que Bowerman (2005) fait au sujet des sur-extensions à pivot verbal produites par les apprenants de L1 anglais. Bowerman explique que ce type d'énoncé, la sur-extension du verbe *open*, fait référence à l'acte de *revealing what is hidden* ('devoiler ce qui est caché'): par conséquent, les apprenants ont tendance à sur-étendre l'emploi de ce verbe à d'autres actions, par exemple, couper un melon. Nous

observons que ce phénomène existe chez les apprenants de l'anglais L2, mais qu'il n'est pas très courant, car nous ne repérons que deux cas de l'emploi non conventionnel de ce verbe.

La dernière tendance dont nous parlerons est un phénomène assez curieux: l'emploi non conventionnel des verbes de nature assez violente, tels que *kill*, *murder*, *butcher*, et *massacre*, pour décrire des actions du type *cut* et *break*. Dans la figure 41, ci-dessous, nous présentons quelques exemples de ce phénomène:

<i>kill</i>	Film 4 /chop cloth/ Participant 14B
	Film 7 /slice carrot/ Participant 3B
	Film 33 /cut carrot/ Participant 14B
	Film 35 /cut rope/ Participant 1B
	Film 38 /break stick/ Participant 14B
	Film 41 /snap carrot/ Participant 1B

Figure 41. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *kill*

Pour Levin (1993), le verbe *kill* est l'hyperonyme de la catégorie verbale *kill*, le membre le plus générique de tous les autres membres de cette catégorie : «*the verb kill is the class member with the least specific meaning: it lexicalizes nothing about the specific means, manner, or purpose involved in bringing about death*» (p. 231). Ces emplois de *kill* sont de nature non conventionnelle car ce verbe doit faire référence à une entité animée (un humain ou un animal), pas à une entité inanimée, telle qu'une carotte, une corde ou un bout de tissu. Ce phénomène ne concerne pas uniquement l'emploi de l'hyperonyme de cette catégorie verbale, *kill*: d'autres participants proposent trois hyponymes relevant de cette catégorie (*butcher*, *murder* et *massacre*) qui spécifient de différentes manières de tuer, comme nous le voyons dans les Figures 42, 43, et 44, ci-dessous:

<i>butcher</i>	Film 3 /hack branch/ Participant 19B
	Film 26 /break yarn/ Participant 19B
	Film 34 /chop branch/ Participant 19B

Figure 42. Groupe B: emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *butcher*

<i>murder</i>	Film 4 /chop cloth/ Participant 4B
---------------	------------------------------------

Figure 43. Groupe B: emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *murder*

<i>massacre</i>	Film 26 /break yarn/ Participant 11B
-----------------	--------------------------------------

Figure 44. Groupe B: emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *massacre*

Nous citerons deux exemples supplémentaires de l'emploi des verbes non conventionnels désignant un acte de nature violente. Le participant B4 décrit le film 13 /cut finger/ avec le verbe *gut* ce qui signifie en anglais l'acte d'étripier une entité animée: dans le contexte de couper un doigt, cet emploi est totalement hors sujet. Ce même participant décrit le film 22 /cut fish/ avec le verbe *behead*, l'acte de décapiter un être humain. Ce verbe ne peut faire référence à une entité non humaine, comme l'action présentée dans le film, dans lequel l'objet est un poisson. En anglais standard, l'expression conventionnelle serait plutôt *remove the head [of the fish]*.

3.1.2.4 Anglais L2 (Groupe B): généralité/spécificité

Chez les locuteurs L2, la proportion de verbes génériques (84,1%) est significativement plus importante que celle de verbes spécifiques (15,9%) ($29,2,2 \pm 1,4$ vs. $5,5 \pm 1,2$, $Z=3,882598$, $p < 0,001$). Nous présentons les résultats de l'analyse de la généralité/spécificité chez les locuteurs L2 dans la figure 45, ci-dessous:

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-Type
Générique	84,1%	29,2000	6,16953
Spécifique	15,9%	5,5000	5,24655

Figure 45. Anglais L2 (Groupe B): généralité/spécificité

Comme nous l'avons remarqué dans la section précédente, les locuteurs L1 emploient une proportion importante de verbes spécifiques pour décrire les actions dans les films. En ce qui concerne les locuteurs L2, aucun film n'a suscité des réponses spécifiques à l'unanimité, et les participants apprenants emploient surtout des verbes génériques pour décrire les actions.

Prenons l'exemple des films 14 /snap twig/ et 41 /snap carrot/. Comme nous l'avons vu, 100% des locuteurs L1 décrivent ce film en employant le verbe spécifique *snap*, plutôt que l'hyperonyme *break*. En revanche, aucun locuteur L2 n'utilise *snap* pour décrire ces films, et la majorité emploie le verbe générique *break*. Nous observons le même phénomène dans le cas du film 12 /saw stick/: 100% des locuteurs L1 emploient le verbe spécifique *saw* pour décrire cette action, alors que seulement deux locuteurs L2 (10%) décrivent cette action avec ce verbe: la majorité emploie le verbe générique *cut* pour décrire cette action (70%)¹⁷.

3.1.2.5 Anglais L2 (Groupe B): bilan des résultats

Dans la figure 46, ci-dessous, nous présentons le bilan de nos résultats intragroupes chez les locuteurs L2 (Groupe B), notre population cible:

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-type
Valide	82,6%	34,7000	6,09659
Invalide	17,4%	7,3000	6,09659
Conventionnel	72,2%	25,0500	6,59725
Non conventionnel	27,8%	9,6500	2,83354
Intracatégoriel	4,1%	0,4000	0,50262
Intercatégoriel	60,1%	5,8000	3,10517
Extracatégoriel	35,8%	3,4500	2,85574
Générique	84,1%	29,2000	6,16953
Spécifique	15,9%	5,5000	5,24655

Figure 46. Anglais L2 (Groupe B): bilan des résultats

3.2 Résultats intergroupes : Anglais L1 vs. Anglais L2

Nous allons maintenant présenter les résultats de notre analyse statistique intergroupe, qui a comme objectif de comparer les résultats entre les locuteurs L1 (Groupe A) et les locuteurs L2 (Groupe B).

¹⁷ Le reste des participants ont produit des réponses invalides.

3.2.1 Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): validité/invalidité

En ce qui concerne l'analyse de la validité et l'invalidité chez nos locuteurs L1 et L2, comme nous le voyons dans les figures 47 et 48, ci-dessous, les locuteurs L2 (Groupe B) produisent significativement plus de verbes invalides que les locuteurs L1 (Groupe A).

	ANGLAIS L1 (Groupe A)	ANGLAIS L2 (Groupe B)	valeur de p (Mann-Whitney)
Valide	99,8% 41,9 ± 0,1	82,6% 34,7 ± 1,4	<0,001
Invalide	0,2% 0,1 ± 0,1	17,4% 7,3 ± 1,4	<0,001

Figure 47. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): validité/invalidité

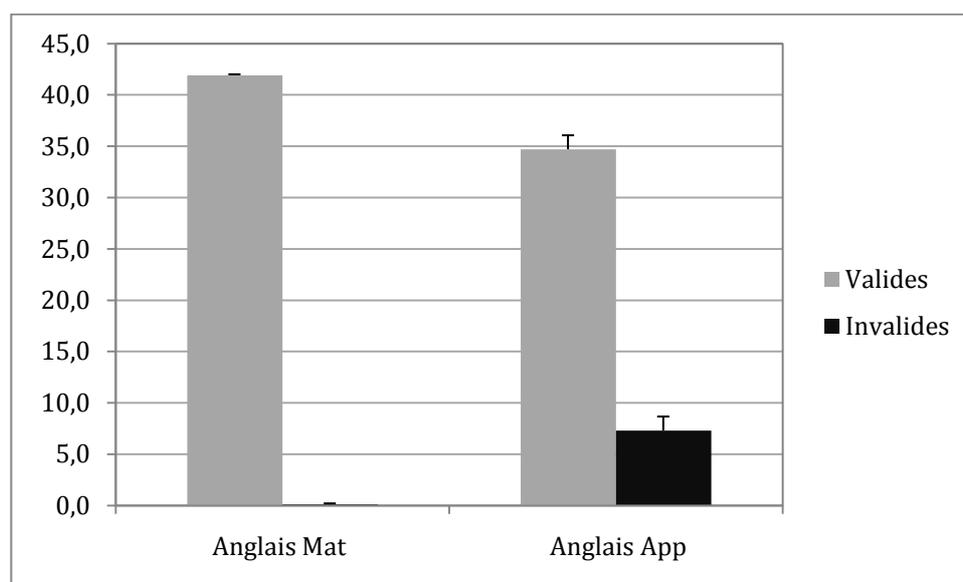


Figure 48. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): validité/invalidité

3.2.2 Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): conventionalité/non conventionalité

En ce qui concerne l'analyse de la conventionalité et la non conventionalité chez les locuteurs L1 et L2, comme nous le voyons dans les figure 49 et 50, ci-dessous, les locuteurs L2 (Groupe B) produisent significativement plus de verbes non conventionnels (et significativement moins de verbes conventionnels) que les locuteurs L1 (Groupe A).

	ANGLAIS L1 (Groupe A)	ANGLAIS L2 (Groupe B)	valeur de p (Mann-Whitney)
Conventionnel	92,8% 38,9 ± 0,5	72,2% 25,1 ± 1,4	<0,001
Non conventionnel	7,2% 3 ± 0,4	27,8% 9,7 ± 1,2	<0,001

Figure 49. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): conventionalité/non conventionalité

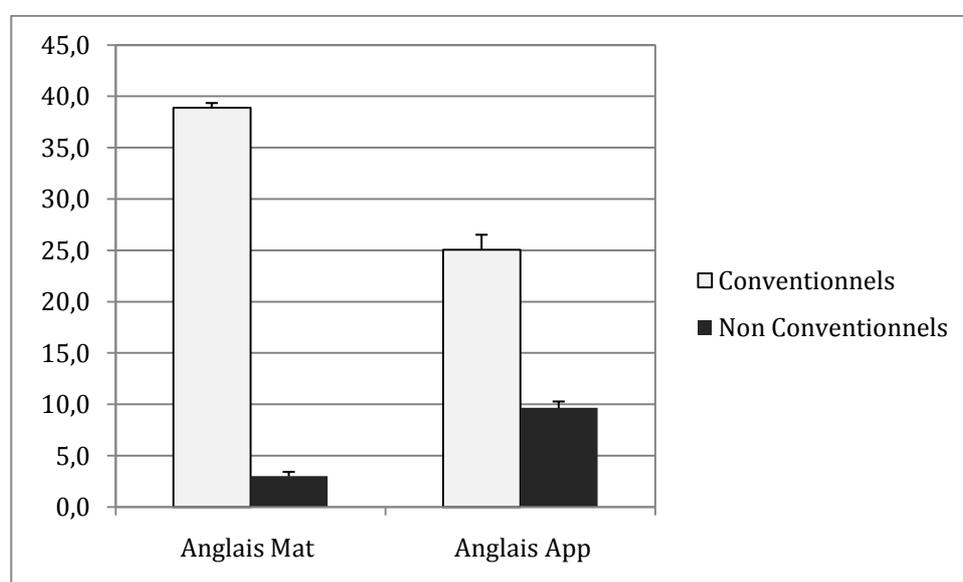


Figure 50. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): conventionalité/non Conventionalité

3.2.3 Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): types de non conventionalité

En ce qui concerne les différents types de non conventionalité, seule la proportion de verbes intercatégoriels est significativement différente entre les deux groupes. Les locuteurs L2 (Groupe B) produisent significativement plus de verbes intercatégoriels que les locuteurs L1 (Groupe A), comme nous le voyons dans les figures 51 et 52, ci-dessous:

	ANGLAIS L1 (Groupe A)	ANGLAIS L2 (Groupe B)	valeur de p (Mann-Whitney)
Conventionnel	92,8% 38,9 ± 0,5	72,2% 25,1 ± 1,4	<0,001
Non conventionnels Intracatégoriel	0,0% 0 ± 0	4,1% 0,4 ± 0,1	0,08
Non conventionnels Intercatégoriel	20,0% 0,6 ± 0,3	60,1% 5,8 ± 0,7	<0,001
Non conventionnels Extracatégoriel	80,0% 2,4 ± 0,4	35,8% 3,5 ± 0,6	0,45

Figure 51. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): types de non conventionalité

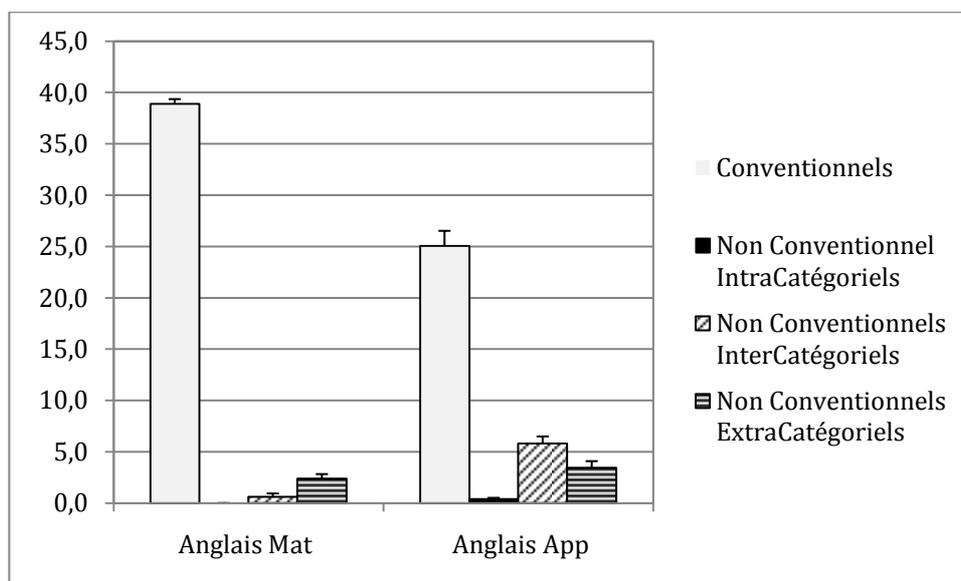


Figure 52. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): types de non conventionalité

3.2.4 Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): généricité/spécificité

En ce qui concerne l'analyse de la généricité et la spécificité chez les locuteurs L1 et L2, les proportions de verbes génériques et spécifiques sont inversées à travers les deux groupes: les locuteurs L1 (Groupe A) produisent significativement plus de verbes spécifiques que génériques tandis que l'inverse est observé chez les locuteurs L2 (Groupe B).

Les locuteurs L1 (Groupe A) produisent significativement plus de verbes spécifiques et moins de génériques que les locuteurs L2 (Groupe B), comme nous le voyons dans les figures 53 et 54, ci-dessous:

	ANGLAIS L1 Groupe A	ANGLAIS L2 Groupe B	valeur de p (Mann-Whitney)
Générique	29,8% 12,5 ± 1,1	84,1% 29,2 ± 1,4	<0,001
Spécifique	70,2% 29,4 ± 1,1	15,9% 5,5 ± 1,2	<0,001

Figure 53. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): généricité/spécificité

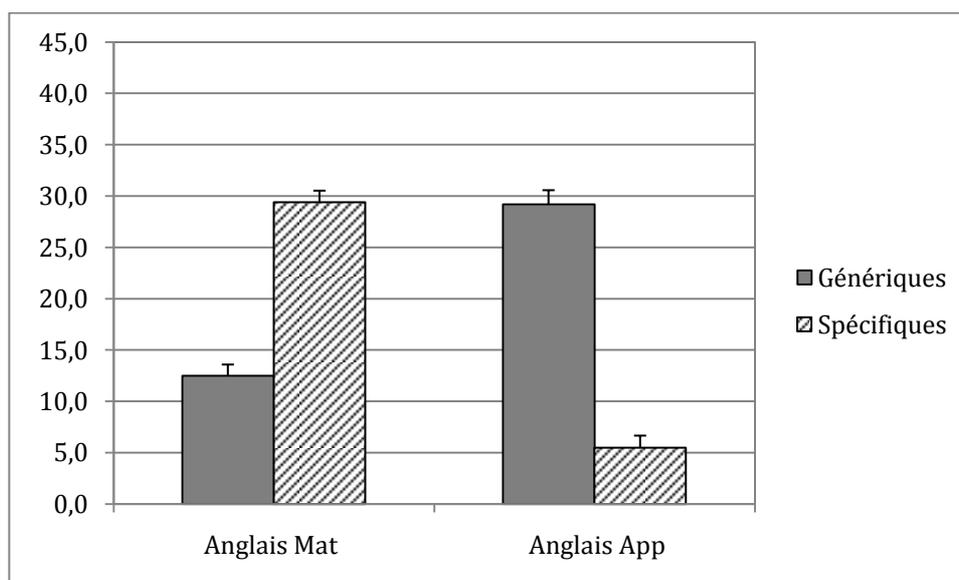


Figure 54. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): généricité/spécificité

3.2.5 Bilan des résultats: Anglais L1 et L2 (Groupe A et B)

Dans la figure 55, ci-dessous, nous présentons un bilan de notre analyse intergroupe entre les locuteurs L1 et les locuteurs L2:

	ANGLAIS L1 (GROUPE A)	ANGLAIS L2 (GROUPE B)
Valide	99,8% (41,9±0,1)	82,6% (34,7±1,4)
Invalide	0,2% (0,1±0,1)	17,4% (7,3±1,4)
Conventionnel	92,8% (38,9±0,5)	72,2% (25,1±1,4)
Non conventionnel	7,2% (3±0,4)	27,8% (9,7±1,2)
Intracatégoriel	0,0% (0)	4,1% (0,4±0,1)
Intercatégoriel	20,0% (0,6± 0,3)	60,1% (5,8±0,7)
Extracatégoriel	80,0% (2,4± 0,4)	35,8% (3,5±0,6)
Générique	29,8% (12,5±1,1)	84,1% (29,2± 1,4)
Spécifique	70,2% (29,4±1,1)	15,9% (5,5±1,2)

Figure 55. Bilan des résultats L1 vs. L2 (Groupe A vs. Groupe B)

Dans notre conclusion, nous proposons un bilan général et une discussion de nos résultats.

CONCLUSION

Bilan général et discussion

Dans cette étude, notre objectif était d'explorer la question de la catégorisation des verbes du type *cut* et *break* dans le contexte de l'acquisition de l'anglais comme langue seconde (L2) par les locuteurs francophones. Nous nous sommes focalisée sur deux phénomènes attestés dans l'interlangue de l'apprenant L2: la tendance à privilégier des verbes de nature générique plutôt que des verbes spécifiques, et l'usage des énoncés de nature non conventionnelle à pivot verbal.

Nos résultats indiquent les principaux éléments suivants:

a) Concernant notre groupe de locuteurs anglais L1 (Groupe A):

Ce groupe a produit significativement plus de réponses valides (99,8%) que de réponses invalides (0,2%). Les locuteurs L1 ont également produit significativement plus de réponses conventionnelles (92,8%) que de réponses non conventionnelles (7,2%). En effet, les participants du Groupe A ont produit très peu de réponses non conventionnelles. En ce qui concerne la typologie des énoncés non conventionnels, ils n'ont produit aucun énoncé de type intracatégoriel (0,0%). Le peu de réponses non conventionnelles qu'ils ont produites étaient soit de type intercatégoriel (20,0%), soit de type extracatégoriel (80,0%). Quant à la généralité ou la spécificité des verbes produits par nos locuteurs d'anglais L1, nous avons postulé que ce groupe-ci privilégierait les verbes spécifiques (hyponymes) des classes *cut* et *break*. Effectivement, nous voyons que cela est bien le cas, car ce groupe a produit significativement plus de verbes spécifiques (70,2%) que de verbes génériques (29,8%).

b) Concernant notre groupe de locuteurs anglais L2 (Groupe B):

Ce deuxième groupe a produit significativement plus de réponses valides (82,6%) que de réponses invalides (17,4%). Les locuteurs L1 ont également produit significativement plus de réponses conventionnelles (72,2%) que de réponses non conventionnelles (27,8%). En ce qui concerne la typologie des réponses non conventionnelles, ce groupe a produit significativement moins de verbes intracatégoriels (4,1%) que des deux autres types de verbes non conventionnels: intercatégoriels (60,1%) et extracatégoriels (35,8%). Enfin, nous avons posé l'hypothèse que les locuteurs L2 privilégieraient les verbes génériques aux

verbes spécifiques. Effectivement, ce groupe-ci a produit significativement plus de verbes génériques (84,1%) que de verbes spécifiques (15,9%).

c) Concernant notre analyse comparative des locuteurs d'anglais L1 et L2 (Groupes A et B):

Le groupe de locuteurs L2 (Groupe B) a produit significativement plus de réponses invalides que le groupe de locuteurs L1 (Groupe A): 17,4% vs. 0,2%. Les locuteurs L2 ont également produit significativement plus de verbes non conventionnels que les locuteurs L1: 27,8% vs. 7,2%. En ce qui concerne les différents types de verbes non conventionnels produits par les deux groupes, seule la proportion de verbes intercatégoriels diffère: les locuteurs L2 ont produit 60,1% de verbes intercatégoriels, tandis que les locuteurs L1 ont produit 20,0% de verbes intercatégoriels. Quant à la généralité ou la spécificité des réponses des deux groupes, les locuteurs L2 ont produit significativement plus de verbes génériques que les locuteurs L1 (84,1% vs. 29,8%), et ont produit significativement moins de verbes spécifiques que ce dernier groupe (15,9% vs. 70,2%).

Concernant la validité et l'invalidité des réponses, notre groupe de locuteurs L2 a produit significativement plus de réponses invalides que notre groupe de locuteurs L1. Comme nous l'avons déjà observé, nous avons évalué ce critère afin de vérifier que la tâche soit faisable pour notre population L2. Étant donné que les locuteurs L2 ont produit un taux significatif de réponses valides, nous estimons que ce groupe, en général, n'a montré aucune difficulté au niveau de la compréhension de la tâche. Les réponses invalides produites par les locuteurs L2 sont dues à des lacunes lexicales, et consistent surtout en des non réponses, la production des verbes français (*code-switching*), ou des réponses 'hors sujet'.

Le premier objectif de notre étude était de mesurer le taux de réponses non conventionnelles à pivot verbal chez les locuteurs L2, dans le cadre des classes verbales *cut* et *break*. Dans la deuxième partie de notre travail, nous avons cité des données relevant du domaine L1 concernant des enfants qui produisent des *surextensions*. Notre objectif était de voir si les locuteurs L2 produisent le même type d'énoncé non conventionnel à pivot *cut* et *break* que les locuteurs d'anglais L1.

Les énoncés du type *intracatégoriel* se produisent lorsqu'un locuteur emploie un verbe non conventionnel, qui relève de la même classe que le verbe 'conventionnel' (soit *cut*, soit *break*). Bowerman (2005) nous donne un exemple de ce type d'énoncé dans le contexte d'anglais L1:

Don't break my coat! (l'enfant demande qu'on ne lui déchire pas le manteau)
énoncé non conventionnel du type INTRA-CATEGORIEL
(verbe non conventionnel: *break*, verbe conventionnel: *tear/rip*)

Effectivement, nous observons très peu d'énoncé non conventionnel de type intracatégoriel (4,1%) chez les locuteurs L2. Il est intéressant que la plupart des exemples *intracatégoriels* que nous repérons ressemblent à l'exemple de Bowerman (2005): l'emploi de *break* pour décrire des actions du type *tear* ou *rip*. Par exemple, l'un de nos locuteurs L2 emploie le verbe *break* pour décrire le Film 1, /tear cloth/. Cela indique que certains locuteurs L2 emploient le verbe générique *break* de manière non conventionnelle pour décrire des procès qui sont décrits de manière conventionnelle par des verbes de la même catégorie (*tear*, *rip*). En revanche, la fréquence d'énoncés non conventionnels intracatégoriels est relativement faible, et nous ne constatons pas beaucoup d'exemples de ce phénomène dans notre corpus.

La majorité des énoncés non conventionnels chez les locuteurs L2 sont du type *intercatégoriel* (60,1%). Rappelons un exemple *intercatégoriel* de Bowerman (2005):

Daddy cut ice (l'enfant fait référence à l'action d'écraser des glaçons)
énoncé non conventionnel du type INTER-CATEGORIEL
(verbe non conventionnel: *cut*, verbe conventionnel: *break*)

Effectivement, lorsque les locuteurs L2 emploient des énoncés non conventionnels pour pallier des lacunes lexicales, ils semblent préférer des verbes qui relèvent d'une catégorie apparentée mais distincte: des verbes du type *break* pour décrire des actions du type *cut*, ou les verbes du type *cut* pour décrire des actions du type *break*. Le locuteur L2 emploie un verbe non conventionnel qui partage des traits sémantiques avec le verbe 'conventionnel'. Par exemple, nous observons plusieurs cas où les locuteurs L2 emploient le verbe *cut* pour décrire des actions du type *snap* (hyponyme de la classe *break*). Les verbes *cut* et *snap* entendent tous les deux que la séparation est effectuée de manière prévisible et contrôlée par l'acteur, mais le verbe *cut* demande l'utilisation d'un instrument, ce qui n'est pas le cas de *snap*. Nous

pouvons également citer le cas de l'emploi non conventionnel du verbe *cut* pour décrire les actions du type *tear* ou *rip* (hyponymes de la classe *break*). Ces verbes partagent la propriété de la prévisibilité de séparation, mais *cut* demande l'utilisation d'un instrument, ce qui n'est pas le cas de *tear* ou *rip*. C'est pour cette raison que nous considérons ces types d'énoncé comme étant des exemples de la non conventionalité intercatégorielle. Nous observons plusieurs exemples de ce phénomène dans notre corpus.

Enfin, nous observons des exemples de la non conventionalité extracatégorielle chez les locuteurs L2 (35,8%). Rappelons un exemple de Bowerman (2005) pour illustrer la non conventionalité extracatégorielle:

Open (l'enfant demande à ce qu'on lui casse des noix)
énoncé non conventionnel du type EXTRA-CATEGORIEL
(verbe non conventionnel: *open*, verbe non conventionnel: *break*)

La non conventionalité extracatégorielle se produit lorsque le locuteur vit une lacune lexicale, et tente de la pallier en employant un verbe non conventionnel qui relève d'une catégorie différente du verbe conventionnel, qui n'est ni la catégorie *cut*, ni la catégorie *break*. Le locuteur identifie des traits sémantiques que les deux actions ont en commun: dans le cas de l'exemple de *open* de Bowerman (2005), *open* et *break* partagent la propriété de 'revealing what is hidden'. Nous remarquons que notre groupe de locuteurs L2 emploient également le verbe *open* d'une manière non conventionnelle pour décrire des actions du type *cut* et *break*, dans les films 11 et 37, /cut melon/ et /tear cloth/. Il semble exister un phénomène parallèle concernant l'enfant L1 qui emploie *open* en parlant de casser une noix (Bowerman 2005), et le locuteur L2 qui emploie *open* en parlant de couper un melon (notre étude): dans les deux cas, le locuteur fait un rapprochement analogique entre les actions. Notre groupe de locuteurs L2 produit également d'autres types d'énoncé non conventionnels extracatégoriels pour décrire des actions du type *cut* et *break*. L'une des tendances les plus intéressantes que nous observons chez nos locuteurs L2 est l'emploi des verbes non conventionnels de nature violente (ex: *kill*, *massacre*, *butcher*) pour décrire des actions du type *cut* et *break* (ex: /snap carrot/, /slice carrot/). Les locuteurs L2 emploient de tels verbes lorsque l'action *cut* ou *break* est effectuée d'une manière agressive. Dans ces cas-ci, le locuteur L2 fait un rapprochement analogique entre l'action en jeu et un verbe extracatégoriel qui dénote un sens de violence: *kill*. Nous postulons qu'il s'agit d'une stratégie palliative et que le locuteur est conscient du

fait que son énoncé soit de nature non conventionnelle. Il est conscient que, logiquement, on ne peut *tuer* une carotte, une entité inanimée, mais, comme le remarque Tarone (1980), il s'agit d'un cas d'*approximation* stratégique: « *the use of a single target language vocabulary item or structure, which the learner knows is not correct, but which shares enough semantic features in common with the desired item to satisfy the speaker*» (p. 429). Nous postulons que le fait que le locuteur soit conscient de la non conventionalité de l'énoncé est l'élément qui distingue les *sur-extensions* produites par les locuteurs L1 des *approximations* produites par les locuteurs L2. Dans le cas des *sur-extensions*, l'enfant n'est pas forcément conscient de la non conventionalité de l'énoncé qu'il produit: il emploie le mot de manière trop généralisée parce qu'il n'a pas encore acquis le terme conventionnel. Nous évoquons un exemple de Duvignau (2003) que nous avons cité dans la deuxième partie de notre travail: un enfant de 3;5 ans dit '*elle va mourir la maison*' en faisant référence à la démolition d'une maison. Dans le cas de cette sur-extension, il se peut que l'enfant ne soit pas conscient de la non correspondance entre le concept de *maison* et le concept de *mourir*, car à cet âge-là, il est encore en train de vivre le développement conceptuel. Mais les locuteurs L2, qui ont déjà vécu une période de développement conceptuel lors de l'acquisition de leur langue maternelle, sont souvent conscients de la non conventionalité de leurs énoncés. Pourtant, ils les emploient de toute manière afin de communiquer leur message. Au niveau conceptuel, le locuteur L2 sait que le verbe *kill* doit faire référence à une entité animée, pas à une entité inanimée telle qu'une carotte: mais à défaut du terme conventionnel, il emploie un terme non conventionnel dans l'objectif de la communication. Nous observons donc que les locuteurs L2 s'appuient sur des énoncés non conventionnels (surtout de nature *intercatégoriel* et de nature *extracatégoriel*), qui sont produits par un processus de rapprochement analogique, lorsqu'ils vivent des lacunes lexicales.

Le deuxième objectif de notre étude concernait la généralité et la spécificité du lexique verbal chez les locuteurs L2. Selon nos résultats, notre population cible (locuteurs L2) produit significativement plus de verbes génériques (*cut* et *break*) que de verbes spécifiques, et produit significativement plus de verbes génériques que notre population de référence (locuteurs L1). Tous les films dans notre collection montrent des actions qui relèvent des classes verbales *cut* et *break*, mais qui varient en fonction de l'objet en jeu, l'instrument utilisé, et la manière dont l'acteur effectue l'action. Les données recueillies chez les locuteurs L1 confirment la variabilité des actions dans les vidéos. Ce groupe emploie toute une variété de verbes spécifiques (hyponymes) pour décrire les différentes actions. Effectivement, la

fréquence de verbes spécifiques chez le groupe L1 (les instances où ces participants n'emploient pas les verbes génériques *cut* ou *break*) est de 70,2%. En revanche, la fréquence de verbes spécifiques chez les locuteurs L2 est significativement plus basse (15,9%): la fréquence de verbes génériques chez cette population (les instances où ils emploient les verbes génériques *cut* ou *break*) est de 84,1%. En effet, si nous prenons l'exemple de l'action *saw*, un verbe très précis qui implique l'utilisation d'un instrument spécifique, les locuteurs L1 privilégient le verbe générique *cut*, alors que les locuteurs L2 emploient le terme spécifique *saw* à l'unanimité. Nous remarquons le même phénomène dans les cas des films 14 et 41, /snap carrot/ et /snap twig/, qui montrent des actions qui peuvent être décrites par *snap*, hyponyme de la classe *break*. Pour décrire ces films, les locuteurs L1 emploient *snap* à l'unanimité, alors que les locuteurs L2 privilégient le terme générique *break*. Nous considérons ce recours aux verbes génériques comme une stratégie de communication, dont le locuteur L2 est conscient, tout comme l'emploi des énoncés non conventionnels. Dans le cadre de l'acquisition L1, les enfants emploient également des termes très génériques pour décrire le monde qui les entoure. Cette période du développement langagier coïncide avec le développement conceptuel, et l'enfant n'est pas forcément conscient qu'il existe des termes plus spécifiques pour décrire les actions. En revanche, le locuteur L2 a déjà vécu une période de développement conceptuel, dans le contexte de l'acquisition de sa langue maternelle. Il est donc conscient qu'il doit exister des termes spécifiques dans la langue cible (L2), car il les a déjà acquis dans la langue source (L1). Au final, nous observons que le locuteur L2 fait preuve d'un recours important aux termes génériques lors du développement lexical.

Avec cette étude, nous espérons avoir mis en lumière des éléments qui existent dans l'interlangue du locuteur L2: la production des verbes non conventionnels et des verbes génériques, dans le cadre des classes verbales *cut* et *break*. Nous soulignons que ces phénomènes peuvent être considérés comme des stratégies de communication chez les locuteurs L2, permettant aux apprenants de pallier leurs lacunes lexicales lors de l'apprentissage de l'anglais. Nos données sur les locuteurs L2 montrent une préférence pour les énoncés non conventionnels du type intercatégoriel, autrement dit, la production des verbes du type *cut* pour désigner des actions du type *break* et vice-versa, faisant un rapprochement analogique entre ces deux catégories. Cela semble confirmer les résultats obtenus dans le cadre des études de Schaefer (1979), Pye et al. (1996), et Erkelens (2003, dans le cas du néerlandais), dans lesquelles les chercheurs ont trouvé que les locuteurs L1 ont tendance à confondre les frontières sémantiques entre ces deux classes verbales. Les locuteurs

L2 ont également montré une préférence pour les verbes génériques (les hyperonymes *cut* et *break*), ce qui confirme des observations attestées dans le domaine des études L2 concernant l'emploi des termes génériques.

Perspectives

Nous allons conclure notre travail en présentant quelques perspectives pour nos recherches ultérieures. Concernant l'étude des énoncés non conventionnels, nous avons souligné que, si les locuteurs L2 emploient des termes approximatifs au niveau intermédiaire d'acquisition, il s'agit d'une stratégie de communication. Le concept de stratégie de communication met en jeu le vocabulaire actif de l'apprenant. Dans la deuxième partie de notre travail, nous avons vu que le vocabulaire actif chez l'apprenant est plus faible que le vocabulaire actif. Si l'apprenant est confronté à une lacune lexicale au moment de la production, et comble cette lacune en employant un terme non conventionnel, cela ne veut pas dire qu'il n'a pas le terme 'conventionnel' stocké dans son lexique passif. Autrement dit, lorsque le locuteur emploie le mot *break* pour décrire une action du type *rip* ou *tear*, cela n'implique pas que le locuteur ne comprend pas le sens des mots *rip* ou *tear*. De ce fait, nous pensons qu'il serait intéressant d'ouvrir la question de la *connaissance lexicale* chez l'apprenant L2 sur une prise en compte non seulement de la dimension productive du lexique, mais aussi de sa dimension réceptive. Nous avons vu que les apprenants ont souvent été confrontés à des lacunes lexicales au niveau productif lors de nos passations expérimentales, mais il serait intéressant de voir si les verbes spécifiques désignant les actions du type *cut* et *break* existent dans le repertoire lexical passif de ces mêmes apprenants. Dans cette perspective, nous pourrions envisager de mettre en place un protocole expérimental qui aurait pour objectif d'évaluer les connaissances réceptives des classes verbales *cut* et *break* chez les locuteurs d'anglais L2. De cette manière, nous pourrions évaluer l'écart qui existe entre les capacités productives et réceptives chez l'apprenant L2.

En suivant la lignée des travaux de Duvignau (2003), nous pourrions également envisager une analyse de nos données non conventionnelles dans le cadre du concept des *approximations sémantiques*. Comme nous l'avons vu, Duvignau propose deux types d'approximations: les approximations *intra-domaines*, lorsque la non conventionalité provient de la tension pragmatique entre le verbe et la réalité désignée par l'action, et les approximations *inter-* ou *extra-domaines*, lorsque la non conventionalité provient de la tension sémantique produite par la non correspondance entre l'action et l'objet en jeu. Effectivement, nous remarquons les

deux types d'approximations dans notre corpus. Lorsqu'un locuteur emploie le verbe *cut* pour décrire l'action /tear cloth/, il s'agit d'une approximation *intra-domaine*, car ce verbe ne décrit pas la réalité de l'action présentée dans le film (que l'action présentée est une action du type *tear* et pas du type *cut*). La non conventionalité provient de la tension pragmatique plutôt que sémantique, car il est tout à fait possible d'employer le verbe *cut* en conjonction avec l'objet en jeu, dans un autre contexte (e.g. *The tailor cut the cloth*). Lorsqu'un locuteur emploie le verbe *kill* pour décrire l'action /snap carrot/, il s'agit d'une approximation *extra-* ou *inter-*domaine, car la non conventionalité provient de la non correspondance entre le verbe (qui désigne une entité animée) et l'objet en jeu (qui relève du domaine sémantique des entités inanimées). Il serait donc intéressant d'explorer cette facette de la non conventionalité dans le cadre des verbes *cut* et *break*, afin de mesurer combien d'énoncés non conventionnels recueillis peuvent être attribués aux facteurs pragmatiques, et combien peuvent être attribués aux facteurs sémantiques.

Notre travail souhaiterait également ouvrir des pistes de recherche au niveau didactique, en ce qui concerne l'enseignement du lexique verbal aux apprenants de l'anglais L2. Nous nous inscrivons dans la lignée de McCarthy (1990), qui souligne l'importance d'enseigner la relation hyperonymique-hyponymique aux étudiants apprenant une langue seconde (au niveau à la fois verbal et nominal). Notre étude met en lumière le manque de variété des verbes spécifiques au niveau productif chez les étudiants universitaires ayant le niveau B1. Nous observons que, selon le Ministère d'Education Nationale Française¹⁸, le niveau B1 est le niveau cible à la fin de la scolarité obligatoire, alors que le niveau B2 est le niveau cible à la fin de l'épreuve du baccalauréat. Notre étude montre que même au niveau B1, niveau inférieur au niveau cible à la sortie du bac, certains étudiants universitaires ont encore du mal à produire des mots anglais qui sont employés au quotidien, tels que *tear*, *rip*, *slice* et *chop*. L'emploi des mots génériques chez les étudiants en enseignement supérieur montre le besoin de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement du lexique aux étudiants d'anglais, dès le début de l'apprentissage de cette langue. A notre avis, les recherches qui portent sur l'acquisition L2 peuvent aider à identifier les lacunes qui existent au niveau didactique des langues, et contribuer positivement à la manière dont les langues vivantes sont actuellement enseignées. Même si l'utilisation des *stratégies de communication* montre une flexibilité sémantique et cognitive chez les apprenants, ainsi qu'une volonté de communiquer, il reste

¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etranangeres.html> (2013, août 21)

tout de même important de continuer à étayer la manière dont la langue anglaise est enseignée dans les contextes scolaires, pour que les étudiants réussissent à faire preuve d'un vocabulaire riche et diversifié à la fin de leurs études supérieures.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Achard, M. (2008). Verbes de rupture simples et réfléchis: Deux constructions intransitives. In J. Durand, B. Habert, & B. Laks (Eds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française 2008* (pp. 2377-2388), Paris.

Aikhenvald, A.Y. (2009). Eating, drinking and smoking: a generic verb and its semantics in Manambu. In J. Newman (Ed.), *The Linguistics of Eating and Drinking* (pp. 91-108). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Altenberg, B., & Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22(2), 173-195.

Anderson, R.C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.

Anglin, J. M. (1978). From reference to meaning. *Child Development*, 49(4), 969-976.

Auer, P. (1998). *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.

Basnight-Brown, D. M., Chen, L., Hua, S., Kostic, A., & Feldman, L. B. (2007). Monolingual and bilingual recognition of regular and irregular English verbs: Sensitivity to form similarity varies with first language experience. *Journal of Memory and Language*, 57, 65–80.

Bates, E., Dale, P. , Fenson, L., Hartung, J., Marchman, V., Reilly, J., Reznick, S., & Thal, D. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21(1), 85-121.

Bernicot, J. (1981). *Le développement des systèmes sémantiques de verbes d'action*. Paris: Editions du CNRS.

Bianchi, C. (2001). La flexibilité sémantique: une approche critique. *Langue Française*, 129, 91-110.

Birdsong, D., & Flege, J. E. (2001). Regular–irregular dissociations in L2 acquisition of English morphology. *BUCLD25: Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 123–132). Boston, MA: Cascadia Press.

De Bleser, R., & Kauschke, C. (2003). Acquisition and loss of nouns and verbs: Parallel or divergent patterns? *Journal of Neurolinguistics*, *16*(2), 213-229.

Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meaning of Words*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Blum, S., & Levenston, E. A. (1977). Aspects of Lexical Simplification in the Speech and Writing of Advanced Adult Learners. The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy. *Actes du 5eme Colloque de Linguistique Appliquee de Neuchatel (Acts of the Fifth Neuchatel Colloquium on Applied Linguistics)*.

Blum S., & Levenston, E.A. (1978). Universals of lexical simplification. *Language Learning*, *28*(2), 399-415.

Blum, S., & Levenston, E.A. (1980). Lexical simplification in second-language acquisition. *Studies in second language acquisition*, *2*(02), 43-63.

Blum-Kulka, S., & Levenston, E. A. (1983). Universals of lexical simplification. *Strategies of interlanguage communication*, 119-139.

Bohnenmeyer, J. (2007). Morpholexical transparency and the argument structure of verbs of "cutting" and "breaking". *Cognitive Linguistics*, *18*(2), 153-177.

Bohnenmeyer, J., Bowerman, M., & Brown, P. (2001). "Cut" and "break" clips. In S.C. Levinson & N.J. Enfield (Eds.), *Field Manual 2001, Language and Cognition Group, Max Planck Institute for Psycholinguistics* (pp. 90-96). Nijmegen: Max Planck Institute.

Borgatti, E. (2006). *The use of the verbs 'make' and 'Do' by French- and Dutch-speaking EFL learners* (mémoire de Master non publié). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning: an investigation into some current conflicts. In N. Waterson & C. Snow (Eds.), *The Development of Communication* (pp. 263-287). New York: Wiley.

Bowerman, M. (2005). Why can't you 'open' a nut or 'break' a cooked noodle? Learning covert object categories in action word meanings. In L. Gershkoff-Stowe & D. Rakison (Eds.), *Building Object Categories in Developmental Time: 32nd Carnegie Symposium of Cognition* (pp. 33-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bowerman, M., & Choi, S. (2001). Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 475-511). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Brousseau, A.-M., & Ritter, E. (1991). A non-unified analysis of agentive verbs. *Proceedings of the West Coast Conference in Formal Linguistics, 10*, 53-64.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press.

Bybee, J. L., & Slobin, D. I. (1982). Rules and schemas in the development and use of the English past tense. *Language*, 265-289.

Canale, M., & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics, 1(1)*, 1-47.

- Carter, R. (1987). Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching*, 20(1), 3-16.
- Caselli, M.C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Sanderl, L., & Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10, 59-199.
- Chenu, F., & Jisa, H. (2006). Caused motion constructions and semantic generality in early acquisition of French. *Constructions in acquisition*, 174, 233-261.
- Clark, E. (1971). On the acquisition of the meaning of “before” and “after”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 266-275.
- Clark, E.V. (1973). Non-linguistic strategies and the acquisition of word meanings. *Cognition*, 2(2), 161-182.
- Clark, E. V. (1978). Discovering what words can do. *Papers from the parasession on the lexicon* (pp. 34-57). Chicago: Chicago Linguistics Society, University of Chicago.
- Clark, E. V. (1983). Meanings and concepts. *Handbook of Child Psychology*, 3, 787-840.
- Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clark, E.V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cook, V.J. (1973). The comparison of language development in native children and foreign adults. *IRAL*, 11, 13-28.
- Cook, V.J. (1977). Cognitive processes in second language learning. *IRAL*, 15, 1-20.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cordier, F., & François, J. (2002). *Catégorisation et Langage*. Paris: Hermès.

- Cowie, A.P. (1999). *English Dictionaries for Foreign Learners : A History*. Oxford: Oxford University Press.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Cock, S., & Granger, S. (2004). High frequency words: the bête noire of lexicographers and learners alike. *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress*, 233-243.
- De Hérédia, C. (1986). Intercompréhension et malentendus: étude d'interactions entre étrangers et autochtones. *Langue française*, 71, 48-69.
- Dewaele, J.M. (1993). Extraversion et richesse lexicale dans deux styles d'interlangue française. I.T.L., *Review of Applied Linguistics*, 100, 87-105.
- Dewaele, J. M., & Pavlenko, A. (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. In V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first Volume* (pp. 120-141). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dietrich, R. (1989). Communicating with few words. An empirical account of the second language speaker's lexicon. In R. Dietrich & G. Graumann (Eds.), *Language processing in social context* (pp. 233-276). Amsterdam: North Holland.
- Dietrich, R. (1990). Nouns and verbs in the learner's lexicon. In H.W. Dechert (Ed.), *Current trends in European second language acquisition research* (pp. 13-22). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dixon, R.M.W. (1991). *A New Approach to English Grammar: On Semantic Principles*. Oxford: Oxford University Press.
- Dowty, D. (2001). The semantic asymmetry of 'argument alternations' (and why it matters). *Groninger Arbeiten zur germanistischen Linguistik*, 44, 171-186.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duvignau, K. (2003). Métaphore verbale et approximation, *Revue d'Intelligence Artificielle*, 5-6, 869-881.

Duvignau, K. (2008). Acquisition du lexique verbal par proximité sémantique: premier pas avec les troubles spécifiques du langage oral et ouverture sur la dyslexie. *Approche Neuropsychologie des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 20 (1), 65-70.

Duvignau, K., Gardes-Tamine, J., & Gaume, B. (2004a). Approximations sémantiques enfantines et distance inter-verbales: pour une organisation proxémique du lexique verbal. *Le langage et l'homme*, 39(2), 123-141.

Duvignau, K., Gaume, B., & Nespoulous, J.-L. (2004b). Proximité sémantique et stratégies palliatives chez le jeune enfant et l'aphasique. *Parole*, 31-32, 219-255.

Erkelens, M. (2003). *The Semantic Organization of 'Cut' and 'Break' in Dutch: a Developmental Study*. Mémoire de Master. Universiteit Amsterdam.

Faerch, C., & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34(1), 45-63.

Fillmore, C.J. (1966). Toward a modern theory of case. *The Ohio State University Project on Linguistic analysis: report 13*. 1-24, Columbus: Ohio State University.

Fillmore, C.J. (1968). Lexical entries for verbs. *Foundations of Language*, 4, 373-393.

Fillmore, C.J. (1970). The grammar of hitting and breaking. In R. Jacobs & P. Rosenbaum (Eds.), *Readings in English Transformational Grammar* (pp. 120-133). Waltham, MA: Ginn.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.

Gass, S.M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.

Gelman, S.A, Croft, W., Fu, P., Clausner, T., & Gottfried, G. (1998). Why is a pomegranate an apple ? The role of shape, taxonomic relatedness, and prior lexical knowledge in children's overextensions of apple and dog. *Journal of Child Language*, 25(2), 267-291.

Gentner, D. (1975). Evidence for the psychological reality of semantic components: the verbs of possession. In D.A. Norman & D.E. Rumelhart (Eds.), *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman.

Gentner, D. (1978). On relational meaning: the acquisition of verb meaning. *Child Development*, 49, 988-998.

Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity vs. natural partitioning. In S.A. Kuczaj (Ed.), *Language Development, Vol. 2: Language, Thought, and Culture*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gilquin, G. (2007). To err is not all: what corpus and elicitation can reveal about the use of collocations by learners. *ZAA*, 55(3), 273-291.

Goddard, C. (1998). Bad arguments against semantic primitives. *Theoretical Linguistics*, vol. 24 (2-3), pp. 129-156.

Goddard, C. (2009). A piece of cheese, a grain of sand: the semantics of mass nouns and unitizers. In F.J. Pelletier (Ed.), *Kinds, things, and stuff: mass terms and generics: mass terms and generics* (pp. 132-165). Oxford: Oxford University Press.

Goddard, C. (2011). *Semantic analysis: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Goddard, C., & Wierzbicka, A. (2009). Contrastive semantics of physical activity verbs: 'cutting' and 'chopping' in English, Polish, and Japanese. *Language Sciences*, 31, 60-96.

Green, G. (1974). *Semantics and syntactic regularity*. Bloomington: Indiana University Press.

Guerssel, M., Hale, K., Laughren, M., Levin, B. & White Eagle, J. (1985). A cross-linguistic study of transitivity alternations. In W.H. Eilfort, P.D. Kroeber & K.L. Peterson (Eds.), *Papers from the Parasession on Causatives and Agentivity at the 21st Regional Meeting* (pp. 48-63). Chicago: Chicago Linguistic Society.

Hague, S. A. (1987). Vocabulary learning: The use of grids. *English Language Teaching Journal*, 37 (3), 243-246.

Hale, K., & Keyser, J. (1986). A view from the middle. *Lexicon Project Working Papers 10*. Cambridge, MA: Center for Cognitive Science, MIT Press.

Hale, K., & Keyser, J. (2002). *Prolegomenon to a theory of argument structure*. MIT Press: Cambridge, MA.

Haspelmath, M. (1993). More on the typology of inchoative/causative verb alternations. In B. Comrie & M. Polinsky (Eds.), *Causatives and transitivity* (pp. 87-111). Amsterdam: John Benjamins.

Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bear and advanced learners: a study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 237-260.

Hatch, E. (1979). Interaction, input and communication strategies. Paper presented at the First Nordic Symposium on Interlanguage, Helsinki.

Hatch, E., Shapira, R. & Gough, J. (1978). Foreigner-talk discourse. *ITL Review of Applied Linguistics*, 39-60.

Helgason, E.A. (2009). *The resultative construction: cutting verb classes a break*. (Mémoire de licence, non publié). University of Iceland, Reykjavik.

Hirsch, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure. *Reading in a Foreign Language*, 8, 689-696.

Holmes, J. (1999). The syntax and semantics of causative verbs. *Word Journal of the International Linguistic Association*, 11, 323-348.

Hugon, C. (2008). High-frequency verbs: starting block or stumbling block for advanced L2 communication? Insights from native and learner corpora. In G. Rawoens (Ed.) *Taal aan den lijve. Het gebruik van corpora in taalkundig onderzoek en taalonderwijs* (pp. 69-98). Gent, Academia Press, Studia Germanica Gandensia (Libri) & Spieghel Historiae.

Hulstijn, J.H., Schoonen, R., de Jong, N.H., Steinel, M.P., & Florijn, A. (2012) Linguistic competences of learners of Dutch as a second language at the B1 and B2 levels of speaking proficiency of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *Language Testing*, 29(2), 203-221.

Huttenlocher, J., & Smiley, P. (1987). Early word meanings: the case of object names. *Cognitive Psychology*, 19(1), 63-89.

Huttenlocher, J., Smiley, P., & Charney, R. (1983). Emergence of action categories in the child: Evidence from verb meanings. *Psychological Review*, 90(1), 72-93.

Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jespersen, O. (1927). *A Modern English Grammar on Historical Principles, Volume 3*. Heidelberg: Winter.

Kachru, B.B. (1992). Models for non-native Englishes. *The other tongue: English across cultures*, 2, 48-74.

Källkvist, M. (1999). *Form-class and task-type effects in learner English. A study of advanced Swedish learners*. Lund University Press: Lund.

Kellerman, E., Bongaerts, T., & Poulishse, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication, *Second Language Acquisition in Context*, 100-112.

Kipper-Schuler, K. (2005). *VerbNet: a broad-coverage, comprehensive verb lexicon*. Thèse de doctorat, Computer and Information Science Dept., University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.

Kipper, K., Trang Dang, H., & Palmer, M. (2000). Class-based construction of a verb lexicon. *Proceedings of the Seventh National Conference on Artificial Intelligence (AAAI-2000)*, 691-696.

Kipper, K., Koronen, A., Ryant, N., & Palmer, M. (2008). A large-scale classification of English verbs. *Language Resources and Evaluation Journal*, 42, 21-40.

Kleiber, G. (1991). Hiérarchie lexicale: catégorisation verticale et termes de base. *Sémiotiques*, 1(1), 35-57.

Klein, W. (1994). Learning how to express temporality in a second language. *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*, 227-248.

Klein, W., & Dittmar, N. (1979). *Developing grammars*. Heidelberg: Springer Verlag.

Klein, W., & Perdue, C. (1997). The basic variety (or : couldn't natural languages be much simpler ?) *Second Language Research*, 13(4), 301-347.

Kotsinas, U. B. (1984). Ask maybe ten hours: semantic over-extension and lexical over-use. *Scandinavian working papers on bilingualism*, 2, 23-42.

Kotsinas U.B. (2001). Pidginization, creolization and creoloids in Stockholm, Sweden. In N. Smith & T. Veenstra, *Creolization and Contact* (pp. 125-155). New York: John Benjamins Publishing.

Kuczaj, S. (1977). The acquisition of regular and irregular past tense forms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 589-600.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Lakoff, G. (1970). Global rules. *Language*, 46(3), 627-639.
- Lakshmanan, U., & Selinker, L. (2001). Analysing interlanguage: how do we know what learners know? *Second Language Research*, 17, 393-420.
- Laufer, B. (1990). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words, *International Review of Applied Linguistics*, 28, 293-305.
- Laufer, B. (1991). The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *The Modern Language Journal*, 75(4), 440-448.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126-132). London: MacMillan.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). New York: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Laufer, B., & Paribahkt, T.S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Le Ny, J.F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Editions Odile Jacob: Paris.
- Lennon, P. (1996). Getting 'easy' verbs wrong at the advanced level. *IRAL: International review of applied linguistics in language teaching*, 34(1), 23-36.
- Leslie, A.M. (1995). Pretending and believing: Issues in the theory of ToM. *Cognition*, 50, 193-200.
- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations*. Chicago: University of Chicago Press.

Levin, B. (2013). Verb classes within and across languages. Stanford University: Beth Levin.

Levin, B., & Rappaport Hovav, M. (1991). Wiping the slate clean: a lexical semantic exploration. *Cognition*, 41, 123-151.

Levin, B., & Rappaport Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: At the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge, MA: MIT Press.

Levin, B., & Rappaport Hovav, M. (2013). Lexicalized meaning and manner/result complementarity. In B. Arsenijevic, B. Gehrke, & R. Marin (Eds.), *Studies in the Composition and Decomposition of Event Predicates* (pp. 49-70). Springer Netherlands, 49-70.

Lüdi, G. (1994). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 115-146.

Lyons, J. (1970). *Linguistique générale*. Paris: Larousse.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Third Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Majid, A., Bowerman, M., van Staden, M., & Boster, J.S. (2007a). The semantic categories of cutting and breaking events: a cross linguistic perspective. *Cognitive Linguistics*, 18(2), 133-152.

Majid, A., Gullberg, M., van Staden, M., & Bowerman, M. (2007b). How similar are semantic categories in closely related languages? A comparison of cutting and breaking in four Germanic languages. *Cognitive Linguistics*, 18(2), 179-194.

Majid A., Boster, J.S., & Bowerman, M. (2008). The crosslinguistic categorization of everyday events: a study of cutting and breaking. *Cognition*, 109(2), 235-250.

Malt, B.C., & Sloman, S.A. (2007). Artifact Categorization: The Good, The Bad, and the Ugly. In E. Margolis & S. Laurence (Eds.), *Creations of the mind: theories of artifacts and their representation*, 85-123. Oxford, UK: Oxford University Press.

Malt, B.C., Sloman, S.A., Gennari, S., Shi, M., & Wang, Y. (1999). Knowing versus naming: similarity and the linguistic categorization of artifacts. *Journal of Memory and Language*, 40, 230-262.

McCawley, J.D. (1971). Prelinguistic syntax. In R.J. O'Brien (Ed.), *Linguistics: Developments of the Sixties – Viewpoints for the Seventies. 22nd Annual Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage. In A. Davies, C. Cripser, & A. Howatt (Eds.) *Interlanguage* (pp. 225-235). Edinburgh: University of Edinburgh Press.

Meara, P. (1992). EFL vocabulary tests. Centre for Applied Language Studies, University College Swansea (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 046).

Mervis, C.B., & Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual review of psychology*, 32(1), 89-115.

Miller, J. (2009). *An Introduction to English syntax* (2nd ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Miller, G.A., & C. Fellbaum (1991). Semantic networks of English. *Cognition*, 41, 197-229.

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Narasimhan, B. (2007). Cutting, breaking, and tearing verbs in Hindi and Tamil. *Cognitive Linguistics*, 18(2), 195-205.

Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 258-278). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nehls, D. (1991). English DO/MAKE Compared with German TUN/MACHEN and Dutch DOEN/MAKEN: a synchronic-diachronic approach. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29(4), 303-316.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9(2), 115-123.

Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.

Noyau, C. (2003). Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). *Revue d'intelligence artificielle*, 17(5-6), 799-812.

Noyau, C. (2008). Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde et didactique du lexique. In R. Bouchard & C. Cortier (Eds.) *Pratiques et représentations de l'oral en FLES, 50 ans après le français fondamental. Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, janvier 2008, 87-100.

Noyau, C., & Paprocka, U. (2000). La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. *Annales de Lettres et Sciences Humaines*, vol XLVIII (5), 87-121.

Orosz, A. (2009). The growth of young learners' English vocabulary size. *Early learning of modern foreign languages*, 38, 181-194.

Palancar, E.L. (2007). Cutting and breaking verbs in Otomi: An example of lexical specification. *Cognitive Linguistics*, 18(2), 307-317.

Palmer, H.E. (1933). *Second interim report on English collocations*. Tokyo: Kaitakusha.

- Palmer, M., & Wu, Z. (1995). Verb semantics for English-Chinese translation. *Department of Computer & Information Science Technical Reports (CIS)*, University of Pennsylvania.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Poullisse, N., Bongaerts, T., & Kellerman, E. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Walter de Gruyter.
- Pye, C., Loeb, D.F., & Pao, Y.-Y. (1996). The acquisition of breaking and cutting. Paper presented at the Twenty-sixth Annual Child Language Research Forum, 227-236.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Identity among Adolescents*. London: Longman.
- Rappaport Hovav, M., & Levin, B. (1998). Building Verb Meanings. In M. Butt & W. Geuder (Eds.), *The Projection of Arguments* (pp. 97-134). CSLI Publications.
- Rappaport Hovav, M., & Levin, B. (2005). Change of state verbs: implications for theories of argument projection. In N. Erteschik-Shir & T. Rapoport (Eds.), *The Syntax of Aspect* (pp. 274-286). Oxford: Oxford University Press.
- Ravin, Y. (1990). *Lexical semantics without thematic roles*. Oxford, New York: Clarendon Press.
- Richards, J.C. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Science*, 17, 12-22.
- Richardson, J. F. (1983). Smash bang. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (Vol. 9), 211-222.
- Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Synergies Chine*, 1, 63-71.

- Rodgers, T.S. (1969). On measuring vocabulary difficulty: an analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *International Review of Applied Linguistics*, 7, 327-343.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104(3), 192-233.
- Rosch E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B.B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sadler, L., & Spencer, A. (1998). Morphology and argument structure. In A. Spencer & A.M. Zwicky, *The Handbook of Morphology* (pp. 206-236). Oxford: Blackwell.
- Saji, N., & Imai, M. (2013). Evolution of verb meanings in children and L2 adult learners through reorganization of an entire semantic domain: the case of Chinese carry/hold verbs. *Scientific Studies of Reading*, 17(1), 71-88.
- Schaefer, R.P. (1979). Child and adult verb categories. *Kansas Working Papers in Linguistics* 4, 61-76.
- Schaefer, R.P. (1980). An experimental assessment of the boundaries demarcating three basic semantic categories in the domain of separation. Thèse de doctorat. University of Kansas, Lawrence, KS.
- Searle, J. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 219-231.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. *Studies of child language development*, 1, 75-208.

Slobin, D.I. (1993). Adult language acquisition : a view from child language study. In C. Perdue (Ed.), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives* (pp. 239-252). Cambridge: Cambridge University Press.

Staehr, L.S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading, and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.

Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and semantic description: Grammatical categories and the lexicon* (Vol. 3)(pp. 36-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, 32(3), 492-504.

Tarone, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In H.D. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning ESL*. Washington, DC: TESOL.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30 (2), 417-31.

Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15(3), 285-295.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Trask, R.L. (1992). *A dictionary of grammatical terms in linguistics*. London, New York: Routledge.

Van Valin, R.D. & La Polla, R.J. (1997). *Syntax : Structure, meaning, and function*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Roey, J. (1990). *French-English Contrastive Lexicology: An Introduction*. Louvain-la-Neuve: Peeters.

Varadi, T. (1973). Strategies of target language communications: message adjustment. *International Review of Applied Linguistics*, 18, 59-71.

Vénérin-Guénez, C. (2008). De la partition à la quantification: le cas des verbes de séparation VX en Ypl. *Travaux de linguistique*, 1, 141-163.

Viberg, A. (1993). Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. *Progression & regression in language: sociocultural, neuropsychological, & linguistic perspectives*, 340.

Viberg, A. (1999). The polysemous cognates Swedish *gå* and English go: Universal and language-specific characteristics. *Languages in contrast*, 2(1), 87-113.

Viberg, A. (2002). Basic verbs in second language acquisition. *Revue française de linguistique appliquée*, 7, 61-79.

Voionmaa, K. (1993). *On the semantics of adult verb acquisition*. Thèse de Doctorat, Department of Linguistics, University of Göteborg.

Von Stutterheim, C. (1986). *Temporalität in der Zweitsprache: eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter*. Berlin: De Gruyter.

Vosniadou, S. (1995). Analogical Reasoning in Cognitive Development. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(4), 297-308.

Wagner, J. (1983). Dann du tagen eineeeeee – weisse Platte : An analysis of interlanguage communication in instructions. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 159 – 174). Harlow: Longman.

Whitley, S. (2004). Lexical Errors and the Acquisition of Derivational Morphology in Spanish. *Hispania*, 87(1), 163-172.

Wierzbicka, A. (1988). *The semantics of grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

ANNEXES

Annexe 1 - Tableaux statistiques

Groupe A	N Actifs	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Erreur Type
Age (mois)	10	319,7000	279,0000	354,0000	26,30188	8,317385
Genre	10	1,6000	1,0000	2,0000	0,51640	0,163299
Valide	10	41,9000	41,0000	42,0000	0,31623	0,100000
Invalide	10	0,1000	0,0000	1,0000	0,31623	0,100000
Convent	10	38,9000	37,0000	41,0000	1,44914	0,458258
Non Conv.	10	3,0000	1,0000	5,0000	1,33333	0,421637
IntraCateg	10	0,0000	0,0000	0,0000	0,00000	0,000000
InterCateg	10	0,6000	0,0000	3,0000	1,07497	0,339935
ExtraCateg	10	2,4000	1,0000	5,0000	1,34990	0,426875
Générique	10	12,5000	7,0000	16,0000	3,47211	1,097978
Spécifique	10	29,4000	25,0000	35,0000	3,59629	1,137248

Groupe B	N Actifs	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Erreur Type
Age (mois)	20	242,4500	204,0000	294,0000	25,11966	5,616927
Genre	20	1,6500	1,0000	2,0000	0,48936	0,109424
Valide	20	34,7000	23,0000	41,0000	6,09659	1,363239
Invalide	20	7,3000	1,0000	19,0000	6,09659	1,363239
Convent	20	25,0500	13,0000	36,0000	6,59725	1,475190
Non Conv.	20	9,6500	3,0000	15,0000	2,83354	0,633599
IntraCateg	20	0,4000	0,0000	1,0000	0,50262	0,112390
InterCateg	20	5,8000	0,0000	12,0000	3,10517	0,694338
ExtraCateg	20	3,4500	0,0000	8,0000	2,85574	0,638563
Générique	20	29,2000	13,0000	41,0000	6,16953	1,379550
Spécifique	20	5,5000	0,0000	18,0000	5,24655	1,173165

Groupe A versus B	Tests U de Mann-Whitney		
	U	Z	niv. p
age en mois	204,0000	294,0000	2,63655E-05
genre	1,0000	2,0000	0,792244761
Valide	23,0000	41,0000	1,16447E-05
Invalide	1,0000	19,0000	1,16447E-05
Convent	13,0000	36,0000	1,04007E-05
Non Convent.	3,0000	15,0000	2,83467E-05
IntraCategoriel	0,0000	1,0000	0,021662691
InterCategoriel	0,0000	12,0000	6,09168E-05
Extracategoriel	0,0000	8,0000	0,424007137
Générique	13,0000	41,0000	3,00353E-05
Spécifique	0,0000	18,0000	1,04244E-05

Tests de Wilcoxon pour Echantillons appariés						
Groupe A	N	T	Z	niv. p	p corrigé	
Valide & Invalide	10	0,00	2,803060	0,005062	0,005062	
Convent & Non Convent.	10	0,00	2,803060	0,005062	0,005062	
Générique & Spécifique	10	0,00	2,803060	0,005062	0,005062	
Non Conventionnels : ANOVA du Chi² (N = 10, dl = 2) = 13,15152 p = ,00139						
IntraCategoriel & InterCategoriel	10	0,000000	1,603567	0,108810	0,108810	
IntraCategoriel & Extracategoriel	10	0,000000	2,803060	0,005062	0,015187009	
InterCategoriel & Extracategoriel	10	6,000000	2,191483	0,028418	0,056835155	
Groupe B	N	T	Z	niv. p	p corrigé	
Valide & Invalide	20	0,000000	3,919930	0,000089	0,000089	
Convent & Non Convent.	20	0,000000	3,919930	0,000089	0,000089	
Générique & Spécifique	20	1,000000	3,882598	0,000103	0,000103	
Non Conventionnels : ANOVA du Chi² (N = 20, dl = 2) = 19,81818 p = ,00005						
IntraCategoriel & InterCategoriel	20	1,000000	3,882598	0,000103	0,000310102	
IntraCategoriel & Extracategoriel	20	7,500000	3,266329	0,001090	0,002179258	
InterCategoriel & Extracategoriel	20	53,500000	1,922632	0,054527	0,054527	

Annexe 2 - Récapitulatif des figures dans la thèse

Niveau de Superordonné	Niveau de Base	Niveau de Subordonné
<i>Furniture</i>	<i>Chair</i>	<i>Kitchen chair, high chair, recliner</i>
<i>Fruit</i>	<i>Apple</i>	<i>Golden Delicious, Pink Lady, Macintosh</i>
<i>Animal</i>	<i>Dog</i>	<i>Golden Retriever, Poodle, Daschund</i>

Figure 1. Quelques exemples de la catégorisation nominale selon le modèle de Rosch (adapté de Rosch, 1975, 1978)

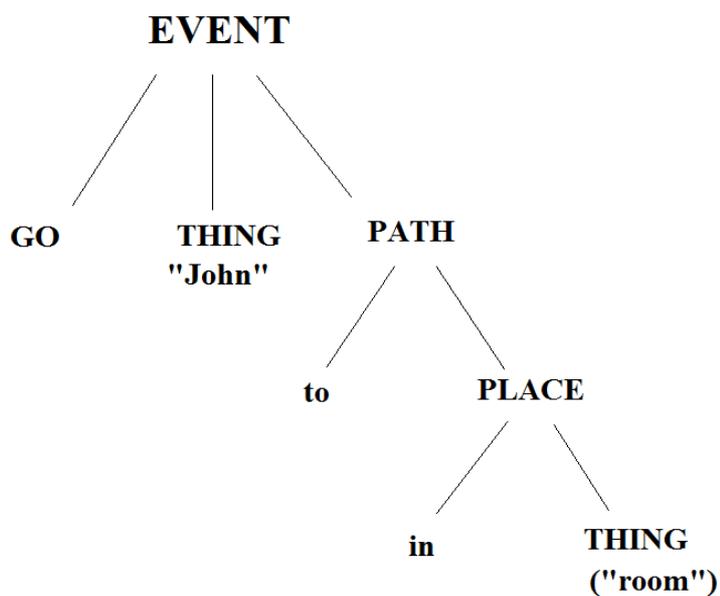


Figure 2. La décomposition sémantique du verbe 'go', adaptée de Pinker (1989, p. 179)

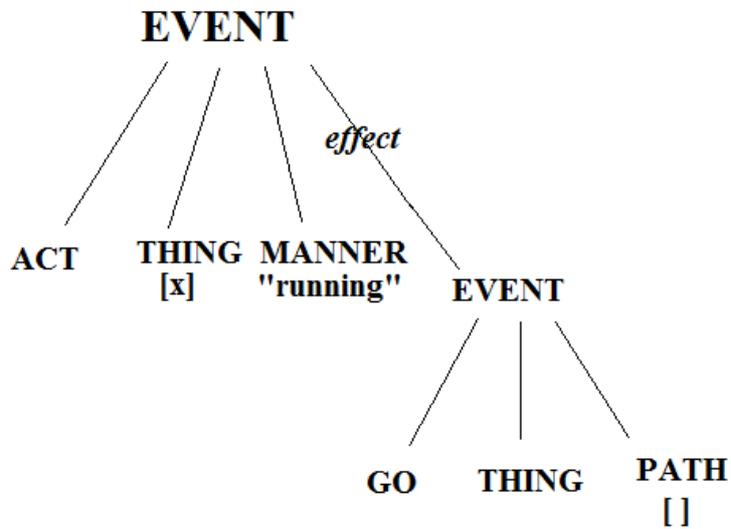


Figure 3. La décomposition du verbe 'run', adaptée de Pinker (1989, p. 198)

<i>hit</i>	<i>break</i>
<i>bash</i> ('cogner')	<i>bend</i> ('courber')
<i>bump</i> ('cogner')	<i>break</i> ('casser')
<i>hit</i> ('frapper')	<i>crack</i> ('fêler')
<i>kick</i> ('donner un coup de pied')	<i>fold</i> ('plier')
<i>pound</i> ('frapper fort')	<i>shatter</i> ('éclater')
<i>slap</i> ('gifler')	<i>split</i> ('fendre')
<i>strike</i> ('frapper')	<i>snap</i> ('casser net')

Figure 4. La catégorisation des classes verbales *hit* et *break* (Fillmore, 1970, p. 125)

	Sous-classes	Exemples
VERBS OF INGESTION	<i>eat</i>	<i>eat, drink</i>
	<i>chew</i>	<i>chew, chomp, gnaw, etc.</i>
	<i>gobble</i>	<i>gobble, guzzle, wolf, etc.</i>
	<i>devour</i>	<i>devour, consume, swill, etc.</i>
	<i>dine</i>	<i>dine, breakfast, lunch, etc.</i>
	<i>gorge</i>	<i>gorge, live, exist, etc.</i>
	<i>feed</i>	<i>feed, bottlefeed, breastfeed, etc.</i>

Figure 5. Les verbes d'ingestion de Levin (1993)

	mouvement	contact	résultat
<i>HIT</i>	✓	✓	
<i>CUT</i>	✓	✓	✓
<i>BREAK</i>			✓

Figure 6. Les composants sémantiques des classes verbales hit, cut, & break

<i>break</i>		<i>cut</i>	
<i>break</i>	'casser'	<i>cut</i>	'couper'
<i>chip</i>	'piler'	<i>clip</i>	'couper', 'rogner'
<i>crack</i>	'fendre', 'fêler'	<i>slice</i>	'trancher'
<i>crush</i>	'écraser'	<i>hack</i>	'abattre à coup de hache'
<i>fracture</i>	'fracturer'	<i>hew</i>	'tailler'
<i>shatter</i>	'éclater', 'fracasser'	<i>saw</i>	'scier'
<i>smash</i>	'éclater', 'fracasser'	<i>scrape</i>	'érafler', 'égratigner'
<i>snap</i>	'casser net'	<i>scratch</i>	'gratter'
<i>splinter</i>	'se briser en éclats'	<i>slash</i>	'taillader'
<i>split</i>	'diviser', 'sectionner'	<i>snip</i>	'découper'
<i>tear</i> <i>rip</i>	'déchirer' 'déchirer'	<i>chop</i>	'hacher'

Figure 7. Les membres des classes verbales *cut* et *break* (Levin 1993)

<i>Mary <u>sawed</u> the plank.</i> 'Mary a scié la planche'	⇒	<i>Mary <u>cut</u> the plank.</i> 'Mary a coupé la planche'
<i>Mary <u>clipped</u> her nails.</i> 'Mary s'est coupé les ongles'	⇒	<i>Mary <u>cut</u> her nails.</i> 'Mary s'est coupé les ongles'
<i>Mary <u>sliced</u> the cucumber.</i> 'Mary a tranché le concombre'	⇒	<i>Mary <u>cut</u> the cucumber.</i> 'Mary a coupé le concombre'
<i>John <u>smashed</u> the vase.</i> 'John a éclaté le vase'	⇒	<i>John <u>broke</u> the vase.</i> 'John a cassé le vase'
<i>Johnny <u>snapped</u> the pencil.</i> 'John a cassé le crayon en deux'	⇒	<i>John <u>broke</u> the pencil.</i> 'John a cassé le crayon'
<i>John <u>split</u> the chocolate bar in two.</i> 'John a divisé la tablette de chocolat en deux'	⇒	<i>John <u>broke</u> the chocolate bar in two.</i> 'John a cassé la tablette de chocolat en deux'

Figure 8. Hyperonymie et hyponymie dans le cas des verbes du type cut et break

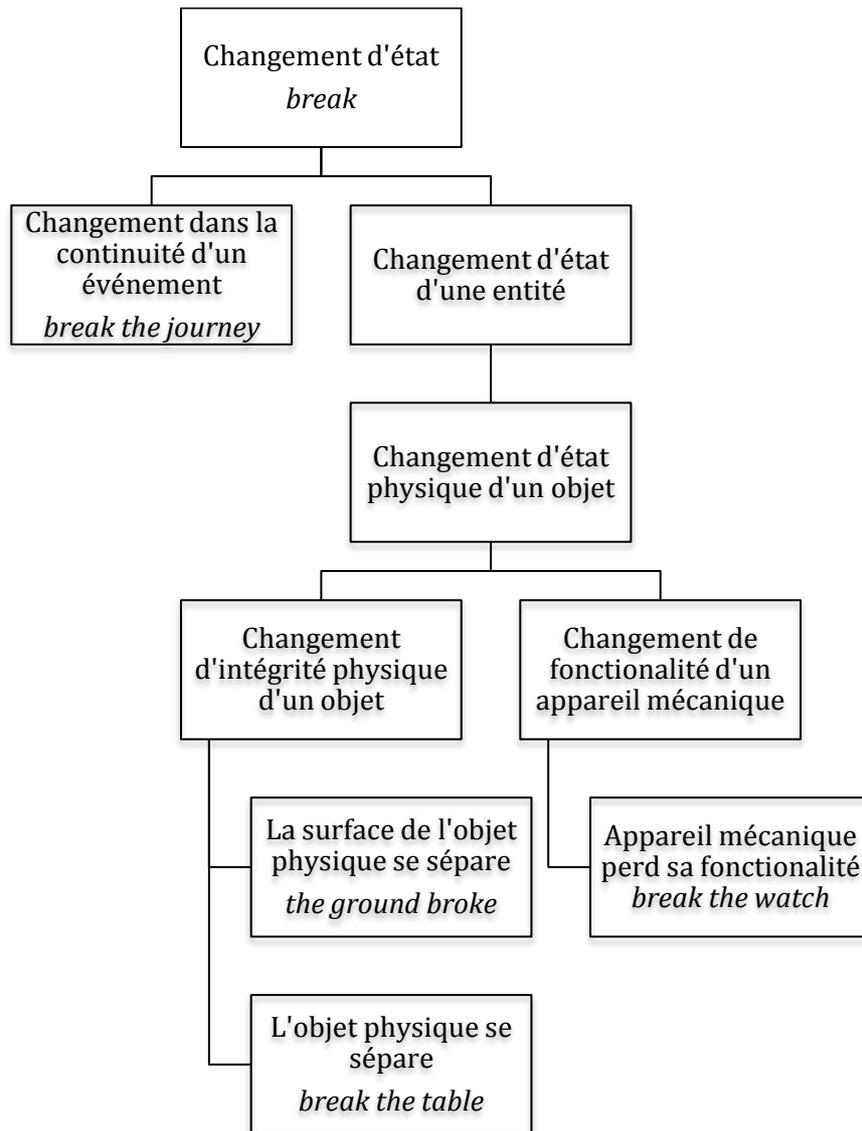


Figure 9. La nature polysémique du verbe break (adapté de Palmer & Wu, 1995, p. 5)

	Causative- Inchoative	Moyenne	Conative	Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient	Résultative
<i>break</i>	✓	✓			✓

Figure 10. Bilan des propriétés syntaxiques de *break*

	Causative- Inchoative	Moyenne	Conative	Détachement en un syntagme prépositionnel de la partie du corps du patient	Résultative
<i>cut</i>		✓	✓	✓	✓

Figure 11. Bilan des propriétés syntaxiques de *cut*

	Causative	Inchoative	Moyenne	Conative	Résultative	Possesseur corps
<i>cut</i>	✓		✓	✓	✓	✓
<i>break</i>	✓	✓	✓		✓	

Figure 12. Bilan des propriétés syntaxiques de *cut* et *break*

<i>Verbes exprimant un découpage intentionnel</i>	<i>Verbes de destruction partielle ou totale (volontaire ou pas)</i>
<p>i) intention de partage (focalisation sur la quantité des parties, leur proportion) Verbes : <i>diviser, fractionner, morceler, partager</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>fraction, morceau, parcelle, part</i></p> <p>ii) Un conditionnement du tout (focalisation sur les limites des parties) Verbes : <i>débiter, (dé)couper, segmenter, trancher</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>brin, lamelle, morceau, segment, tranche, tronçon</i></p>	<p>i) au moyen d'un objet affûté Verbes : <i>couper, hacher, lacérer, tailler</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>morceau, pièce</i></p> <p>ii) Par écrasement du tout Verbes : <i>broyer, concasser, écraser, émietter, pulvériser</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>miette, poussière, brisure</i></p> <p>iii) Par choc asséné sur le tout solide par un autre objet ou par une chute Verbes : <i>briser, casser, éclater, fendre, fracasser, fragmenter</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>bout, bribe, débris, éclat, fragment, miette, particule, pièce</i></p> <p>iv) Par des tractions opposées sur un tout souple Verbes : <i>déchiqeter, déchirer, disloquer</i> Noms compatibles dans l'argument : <i>fragment, lambeau, morceau</i></p>

Figure 13. Catégorisation des verbes de séparation français de Vénéris-Guénez (2008)

Forme du mot	Oral	R	Quelle est la sonorité du mot ?	
		P	Comment prononce-t-on le mot ?	
	Ecrit	R	A quoi ressemble-t-il le mot ?	
		P	Quel est l'orthographe du mot ?	
	Parties du mot	R	Quelles parties du mot sont reconnaissable ?	
		P	Quelles parties du mot sont nécessaires afin d'exprimer son sens ?	
Sens du mot	Forme et sens	R	Quel sens est exprimé par cette forme lexicale ?	
		P	Quelle forme lexicale peut exprimer ce sens ?	
	Concepts et référents	R	Qu'est-ce qui est inclut dans ce concept ?	
		P	A quels items lexicaux peut ce concept se réfère-t-il ?	
	Associations	R	Quels autres mots est-ce que ce mot-ci peut-il évoquer ?	
		P	Quels autres mots pourrait-on employer à la place de celui-ci ?	
	Usage du mot	Fonctions grammaticales	R	Dans quelles constructions grammaticales ce mot figure-t-il ?
			P	Dans quelles constructions grammaticales doit-on employer ce mot ?
Collocations		R	Quels mots ou types de mots peut-on employer avec ce mot ?	
		P	Quels mots ou types de mots doit-on employer avec ce mot ?	
Contraintes sur l'usage		R	Où, quand, et avec quelle fréquence peut-on retrouver ce mot dans la langue ?	
		P	Où, quand, et avec quelle fréquence peut-on employer ce mot dans la langue ?	

Figure 14. Evaluation de la connaissance réceptive ou productive d'un item lexical

Participant	Âge	Genre	Niveau d'anglais	Niveau d'éducation
A1	27	M	langue maternelle	supérieur au BAC
A2	25	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A3	29	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A4	26	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A5	24	M	langue maternelle	supérieur au BAC
A6	29	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A7	30	M	langue maternelle	supérieur au BAC
A8	27	M	langue maternelle	supérieur au BAC
A9	23	F	langue maternelle	supérieur au BAC
A10	27	F	langue maternelle	Supérieur au BAC

Figure 16. Participants du Groupe A (Anglais L1)

Instrument	mains, ciseau, machette, couteau, hache, scie, marteau, paire de ciseaux
Objet	bout de tissu, corde, branche, bout de bois, carotte, melon, doigt, orange, cheveux, poisson, fil à tricoter, brindille
Manière	neutre, agressive, répétition

Figure 18. Instruments, objets, et manières dans les vidéos d'action de Bohmeyer et al. (2001)

Participant	Âge	Genre	Niveau d'anglais	Niveau d'éducation
1B	18	M	B1	supérieur au BAC
2B	19	F	B1	supérieur au BAC
3B	18	F	B1	supérieur au BAC
4B	20	F	B1	supérieur au BAC
5B	19	F	B1	supérieur au BAC
6B	19	F	B1	supérieur au BAC
7B	21	M	B1	supérieur au BAC
8B	24	M	B1	supérieur au BAC
9B	18	M	B1	supérieur au BAC
10B	22	F	B1	supérieur au BAC
11B	20	F	B1	supérieur au BAC
12B	18	F	B1	supérieur au BAC
13B	24	M	B1	supérieur au BAC
14B	21	F	B1	supérieur au BAC
15B	18	F	B1	supérieur au BAC
16B	19	M	B1	supérieur au BAC
17B	23	M	B1	supérieur au BAC
18B	21	F	B1	supérieur au BAC
19B	17	F	B1	supérieur au BAC
20B	19	F	B1	supérieur au BAC

Figure 17. Participants du Groupe B (Anglais L2)

1 - /TEAR CLOTH/ - <i>Déchirer un bout de tissu avec les mains</i> - BREAK	22 - /CUT FISH/ - <i>Couper un poisson en trois morceaux</i> - CUT
2 - /CHOP ROPE/ - <i>Couper une corde étirée entre deux tables avec un coup de ciseau</i> - CUT	23 - /SMASH STICK/ - <i>Casser un bâton de bois en plusieurs morceaux avec un coup de marteau</i> - BREAK
3 - /HACK BRANCH/ - <i>Taillader la branche d'un arbre avec une machette</i> - CUT	24 - /CHOP CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux morceaux avec un coup de karaté</i> - CUT
4 - /CHOP CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu étiré entre deux tables avec plusieurs coups de couteau</i> - CUT	25 - /CHOP CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu tendu entre deux tables avec un coup de karaté</i> - CUT
5 - /SNAP STICK/ - <i>Casser un bout de bois sur le genou d'une manière agressive</i> - BREAK	26 - /BREAK YARN/ - <i>Déchirer un bout de fil à tricoter d'une manière agressive</i> - BREAK
6 - /CHOP CARROT/ - <i>Hacher plusieurs carottes en rondelles d'une manière agressive</i> - CUT	27 - /TEAR CLOTH/ - <i>Déchirer un bout de tissu partiellement</i> - BREAK
7 - /SLICE CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux morceaux dans le sens du longueur avec un couteau</i> - CUT	28 - /CUT CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux, dans le sens du longueur, avec un seul coup de hache</i> - CUT
8 - /SLICE CARROT/ - <i>Couper une carotte en plusieurs morceaux avec un couteau</i> - CUT	29 - /BREAK YARN/ - <i>Déchirer un bout de fil à tricoter en deux</i> - BREAK
9 - /CUT CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu, tendu entre les bras de deux acteurs, en deux</i> - CUT	30 - /SMASH POT/ - <i>Fracasser un pot à fleurs avec un coup de marteau</i> - BREAK
10 - /CHOP ROPE/ - <i>Couper une corde tenue entre deux tables avec un coup de hache</i> - CUT	31 - /SMASH PLATE/ - <i>Fracasser une assiette avec un coup de marteau</i> - BREAK
11 - /CUT MELON/ - <i>Découper un melon</i> - CUT	32 - /BREAK STICK/ - <i>Casser un bâton en bois avec un coup de karaté</i> - BREAK
12 - /SAW STICK/ - <i>Scier un bout de bois posé entre deux tables</i> - CUT	33 - /CUT CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux morceaux avec un coup de karaté</i> - CUT
13 - /CUT FINGER/ - <i>Se couper le doigt en coupant une orange</i> - CUT	34 - /CHOP BRANCH/ - <i>Hacher une branche avec plusieurs coups de hache</i> - CUT
14 - /SNAP TWIG/ - <i>Casser une brindille avec les deux mains</i> - BREAK	35 - /CUT ROPE/ - <i>Couper une corde en deux avec un couteau</i> - CUT
15 - /CUT TWIG/ - <i>Couper une brindille avec un couteau, en faisant actionner le couteau comme une scie</i> - CUT	36 - /BREAK ROPE/ - <i>Casser une corde tendue entre deux tables avec deux coups de marteau</i> - BREAK
16 - /SMASH CARROT/ - <i>Ecraser une carotte en plusieurs morceaux avec un marteau</i> - BREAK	37 - /CHOP MELON/ - <i>Couper un melon en deux avec un coup de machette</i> - CUT
17 - /CHOP CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu, tendu entre deux tables, avec deux coups de couteau</i> - CUT	38 - /BREAK STICK/ - <i>Casser un bâton en bois en deux avec un coup de ciseau</i> - BREAK
18 - /CUT ROPE/ - <i>Couper une corde en deux avec une paire de ciseaux</i> - CUT	39 - /CHOP CARROT/ - <i>Couper une carotte en deux avec un coup de hache</i> - CUT
19 - /SNAP TWIG/ - <i>Casser une brindille partiellement, avec les mains</i> - BREAK	40 - /CUT CLOTH/ - <i>Couper un bout de tissu tendu entre deux tables avec une paire de ciseaux</i> - CUT
20 - /CUT CARROT/ - <i>Couper une carotte à travers en deux morceaux, en faisant actionner le couteau comme une scie</i> - CUT	41 - /SNAP CARROT/ - <i>Casser une carotte en deux avec les mains</i> - BREAK
21 - /CUT HAIR/ - <i>Couper les cheveux d'une femme avec une paire de ciseaux</i> - CUT	42 - /CHOP ROPE/ - <i>Couper une corde tendue entre deux tables avec un coup de karaté</i> - CUT

Figure 19. Descriptions des 42 films utilisés dans notre étude

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-Type
Valide	99,8%	41,9000	0,31623
Invalide	0,2%	0,1000	0,31623

Figure 20. Anglais L1 (Groupe A): validité/invalidité

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-Type
Conventionnel	92,8%	38,9000	1,44914
Non Conventionnel	7,2%	3,0000	1,33333

Figure 21. Anglais L1 (Groupe A): conventionalité/non conventionalité

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-Type
Intracatégoriel	0,0%	0,0000	0,0000
Intercatégoriel	20%	0,6000	1,07497
Extracatégoriel	80%	2,4000	1,34990

Figure 22. Anglais L1 (Groupe A): types de non conventionalité

<i>pierce</i>	Film 2 /chop rope/ - Participants 4A, 9A
	Film 33 /cut carrot/ - Participant 4A

Figure 23. Anglais L1 (Groupe A): les emplois non-conventionnels du verbe *pierce*

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-Type
Générique	29,8%	12,5000	3,47211
Spécifique	70,2%	29,4000	3,59629

Figure 24. Anglais L1 (Groupe A): généricité/spécificité

<i>rip</i> ou <i>tear</i>	1 /tear cloth/	100%
	27 /tear cloth/	
	26 /break yarn/	
	29 /break yarn/	
<i>chop</i>	34 /chop branch/	100%
	24 /chop carrot/	
	25 /chop cloth/	
	42 /chop cloth/	
<i>saw</i>	12 /saw stick/	100%
<i>snap</i>	14 /snap twig/	100%
	41 /snap carrot/	

Figure 25. Anglais L1 (groupe A) : verbes spécifiques employés par film avec un accord de 100%

<i>cut</i>	Film 9 /cut cloth/	100%
	Film 21 /cut hair/	
	Film 18 /cut rope/	

Figure 26. Anglais L1 (groupe A): description générique des Films 9 /cut cloth/, 21 /cut hair/, et 18 /cut rope/

ANGLAIS L1	%	Moyenne	Ecart-type
Valide	99,8%	41,9000	0,31623
Invalide	0,2%	0,1000	0,31623
Conventionnel	92,8%	38,9000	1,44914
Non conventionnel	7,2%	3,0000	1,33333
Intracatégoriel	0,0%	0,0000	0,00000
Intercatégoriel	20%	0,6000	1,07497
Extracatégoriel	80%	2,4000	1,34990
Générique	29,8%	12,5000	3,47211
Spécifique	70,2%	29,4000	3,59629

Figure 27. Anglais L1 (Groupe A): Bilan des résultats

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-Type
Valide	82,6%	34,7000	6,09659
Invalide	17,4%	7,3000	6,09659

Figure 28. Anglais L2 (Groupe B): validité/invalidité

<i>cook</i>	Film 6 /chop carrot/ - Participant 3B
	Film 7 /slice carrot/ - Participants 2B, 6B, 8B, 14B
	Film 8 /slice carrot/ - Participants 1B, 2B, 6B, 9B, 14B, 20B
	Film 22 /cut fish/ - Participants 2B, 6B, 11B, 14B, 15B

Figure 29. Anglais L2 (Groupe B): emplois invalides du verbe cook

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-Type
Conventionnel	72,2%	25,0500	6,59725
Non conventionnel	27,8%	9,6500	2,83354

Figure 30. Anglais L2 (Groupe B): *conventionalité/non conventionalité*

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-Type
Intracatégoriel	4,1%	0,4000	0,50262
Intercatégoriel	60,1%	5,8000	3,10517
Extracatégoriel	35,8%	3,4500	2,85574

Figure 31. Anglais L2 (Groupe B): *types de non conventionalité*

<i>break</i>	Film 1 /tear cloth/ Participant 8B
	Film 16 /smash carrot/ Participants 5B, 12B
	Film 27 /tear cloth/ Participants 2B, 17B

Figure 32. Anglais L2 (Groupe B): *emplois non-conventionnels intracatégoriels du verbe*

break

<i>cut</i>	Film 1 /tear cloth/ Participants 5B, 7B, 9B, 17B, 20B
	Film 26 /break yarn/ Participants 1B, 2B, 5B, 10B, 13B, 20B
	Film 27 /tear cloth/ Participants 5B, 6B, 9B, 14B, 19B
	Film 29 /break yarn/ Participants 3B, 5B, 12B, 14B, 19B, 20B

Figure 33. Anglais L2 (Groupe B): *emplois non conventionnels du type intercatégoriel du*

verbe cut (tear/rip)

<i>cut</i>	Film 5 /snap stick/ Participants 3B, 17B
	Film 14 /snap twig/ Participant 11B
	Film 19 /snap twig/ Participants 2B, 12B, 17B
	Film 41 /snap carrot/ Participant 2B

Figure 34. Anglais L2 (Groupe B): emplois non-conventionnels du type intercatégoriel du verbe cut (snap)

<i>break</i>	Film 3 /hack branch/ Participants 3B, 10B
	Film 28 /chop carrot/ Participant 1B
	Film 34 /chop branch/ Participant 7B

Figure 35. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type intercatégoriel du verbe break

<i>separate</i>	Film 7 /slice carrot/ Participants 1B, 12B, 17B
	Film 17 /chop carrot/ Participant 5B
	Film 20 /cut carrot/ Participants 3B, 4B, 8B, 14B, 17B
	Film 28 /cut carrot/ Participants 3B, 11B, 14B
	Film 35 /cut rope/ Participants 4B, 12B
	Film 40 /cut cloth/ Participant 14B

Figure 36. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe separate

<i>explode</i>	Film 23 /smash stick/ Participant 9B
	Film 38 /break stick/ Participant 1B

Figure 37. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe explode

<i>dent</i>	Film 11 /cut melon/ Participant 4B
	Film 27 /tear cloth/ Participant 4B

Figure 38. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extra-catégoriel du verbe dent

<i>destroy</i>	Film 1 /tear cloth/ Participants 14B, 19B
	Film 6 /chop carrot/ Participant 8B
	Film 16 /smash carrot/ Participants 7B, 16B

Figure 39. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe destroy

<i>open</i>	Film 11 /cut melon/ Participant 2B
	Film 37 /tear cloth/ Participant 8B

Figure 40. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe open

<i>kill</i>	Film 4 /chop cloth/ Participant 14B
	Film 7 /slice carrot/ Participant 3B
	Film 33 /cut carrot/ Participant 14B
	Film 35 /cut rope/ Participant 1B
	Film 38 /break stick/ Participant 14B
	Film 41 /snap carrot/ Participant 1B

Figure 41. Anglais L2 (Groupe B): emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe kill

<i>butcher</i>	Film 3 /hack branch/ Participant 19B
	Film 26 /break yarn/ Participant 19B
	Film 34 /chop branch/ Participant 19B

Figure 42. Groupe B: emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *butcher*

<i>murder</i>	Film 4 /chop cloth/ Participant 4B
---------------	------------------------------------

Figure 43. Groupe B: emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *murder*

<i>massacre</i>	Film 26 /break yarn/ Participant 11B
-----------------	--------------------------------------

Figure 44. Groupe B: emplois non conventionnels du type extracatégoriel du verbe *massacre*

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-Type
Générique	84,1%	29,2000	6,16953
Spécifique	15,9%	5,5000	5,24655

Figure 45. Anglais L2 (Groupe B): généricité/spécificité

ANGLAIS L2	%	Moyenne	Ecart-type
Valide	82,6%	34,7000	6,09659
Invalide	17,4%	7,3000	6,09659
Convent	72,2%	25,0500	6,59725
Non conventionnel	27,8%	9,6500	2,83354
Intracatégoriel	4,1%	0,4000	0,50262
Intercatégoriel	60,1%	5,8000	3,10517
Extracatégoriel	35,8%	3,4500	2,85574
Générique	84,1%	29,2000	6,16953
Spécifique	15,9%	5,5000	5,24655

Figure 46. Anglais L2 (Groupe B): Bilan des résultats

	ANGLAIS L1 (Groupe A)	ANGLAIS L2 (Groupe B)	valeur de p (Mann-Whitney)
Valides	99,8% 41,9 ± 0,1	82,6% 34,7 ± 1,4	<0,001
Invalides	0,2% 0,1 ± 0,1	17,4% 7,3 ± 1,4	<0,001

Figure 47. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): validité/invalidité

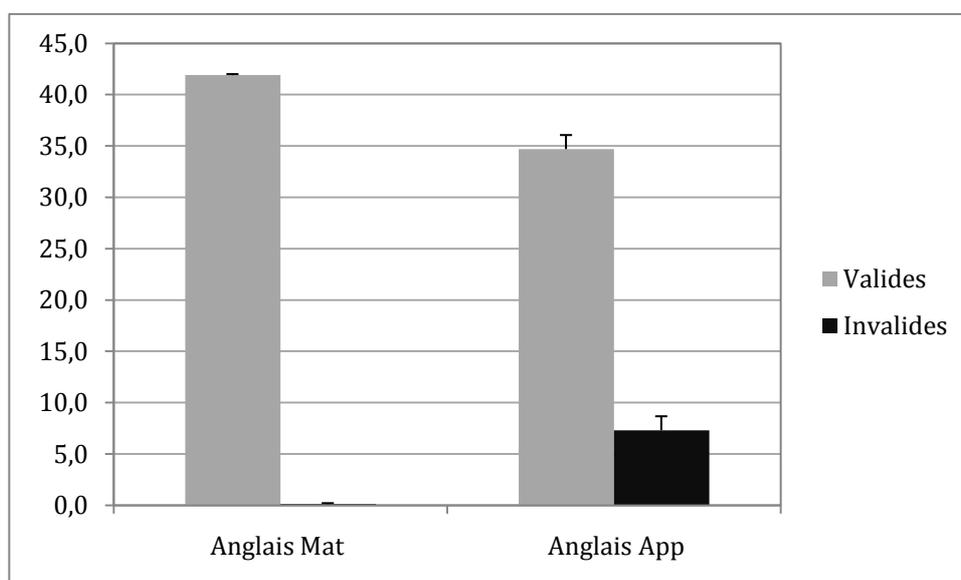


Figure 48. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): validité/invalidité

	ANGLAIS L1 (Groupe A)	ANGLAIS L2 (Groupe B)	valeur de p (Mann-Whitney)
Conventionnels	92,8% 38,9 ± 0,5	72,2% 25,1 ± 1,4	<0,001
Non conventionnels	7,2% 3 ± 0,4	27,8% 9,7 ± 1,2	<0,001

Figure 49. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): conventionalité/non conventionalité

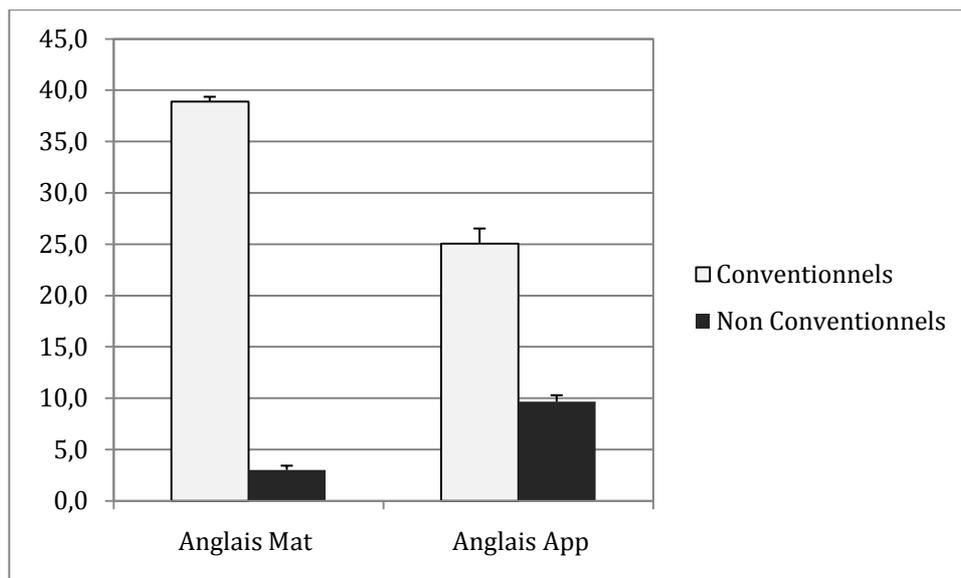


Figure 50. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): conventionalité/non conventionalité

	ANGLAIS L1 (Groupe A)	ANGLAIS L2 (Groupe B)	valeur de p (Mann-Whitney)
Conventionnels	92,8% 38,9 ± 0,5	72,2% 25,1 ± 1,4	<0,001
Non conventionnels Intracatégoriels	0,0% 0 ± 0	4,1% 0,4 ± 0,1	0,08
Non conventionnels Intercatégoriels	20,0% 0,6 ± 0,3	60,1% 5,8 ± 0,7	<0,001
Non conventionnels Extracatégoriels	80,0% 2,4 ± 0,4	35,8% 3,5 ± 0,6	0,45

Figure 51. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): types de non conventionalité

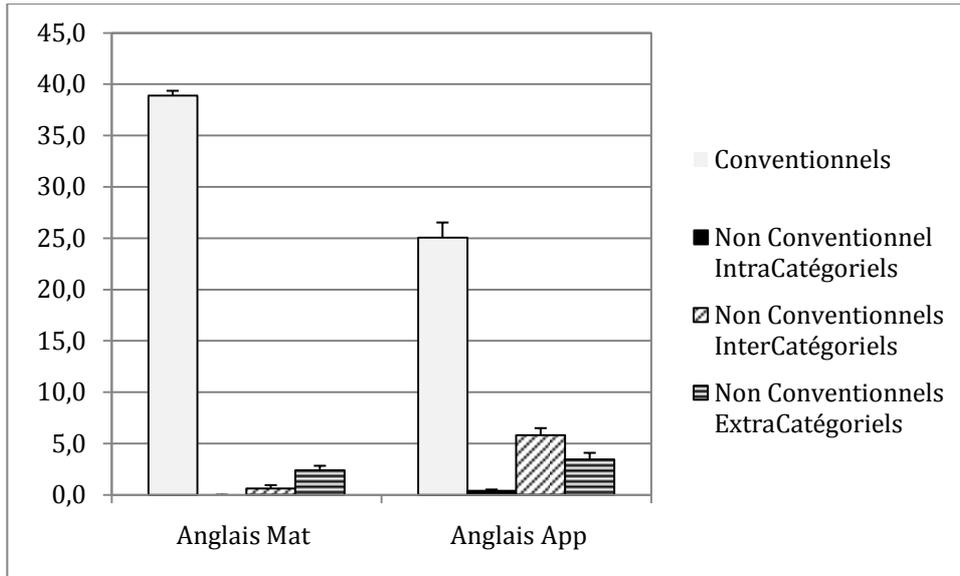


Figure 52. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): types de non conventionalité

	ANGLAIS L1 Groupe A	ANGLAIS L2 Groupe B	valeur de p (Mann-Whitney)
Génériques	29,8% 12,5 ± 1,1	84,1% 29,2 ± 1,4	<0,001
Spécifiques	70,2% 29,4 ± 1,1	15,9% 5,5 ± 1,2	<0,001

Figure 53. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): généricité/spécificité

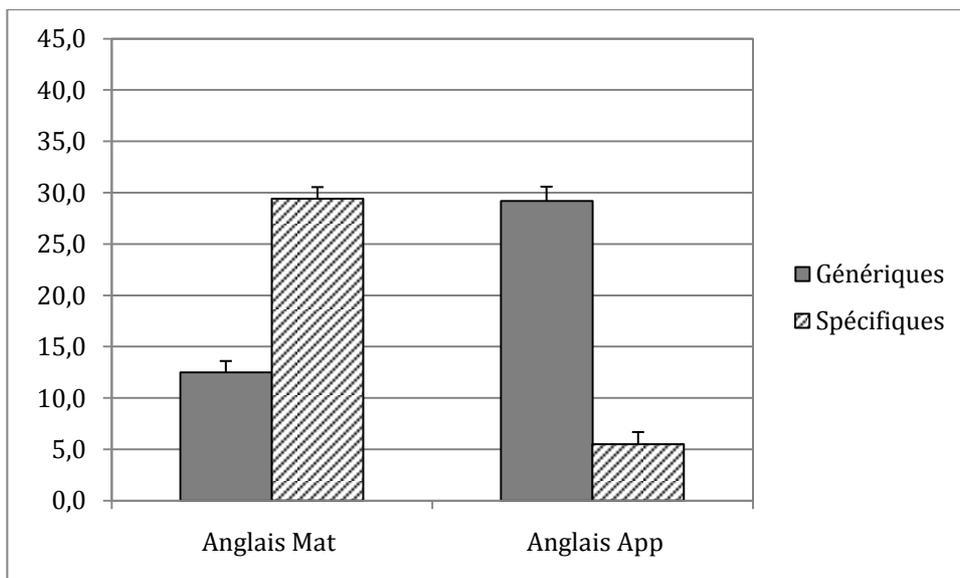


Figure 54. Anglais L1 et L2 (Groupes A et B): généricité/spécificité

	ANGLAIS L1 (GROUPE A)	ANGLAIS L2 (GROUPE B)
Valide	99,8% (41,9±0,1)	82,6% (34,7±1,4)
Invalide	0,2% (0,1±0,1)	17,4% (7,3±1,4)
Conventionnel	92,8% (38,9±0,5)	72,2% (25,1±1,4)
Non conventionnel	7,2% (3±0,4)	27,8% (9,7±1,2)
Intracatégoriel	0,0% (0)	4,1% (0,4±0,1)
Intercatégoriel	20,0% (0,6± 0,3)	60,1% (5,8±0,7)
Extracatégoriel	80,0% (2,4± 0,4)	35,8% (3,5±0,6)
Générique	29,8% (12,5±1,1)	84,1% (29,2± 1,4)
Spécifique	70,2% (29,4±1,1)	15,9% (5,5±1,2)

Figure 55. Bilan des résultats L1 vs. L2 (Groupe A vs. Groupe B)

Annexe 3 - Documents relatifs au Projet MPI

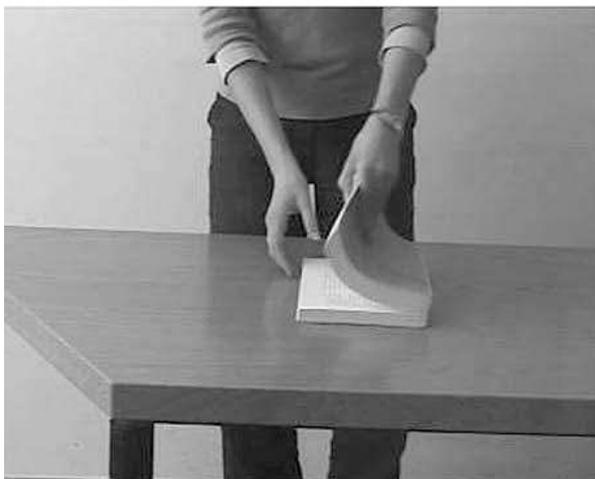
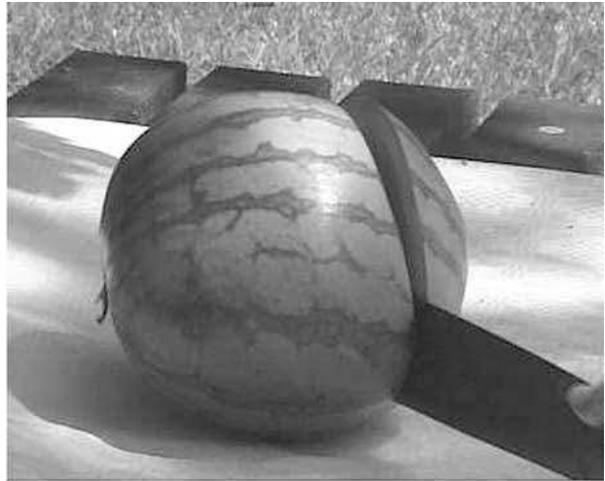
1. Liste de langues étudiées dans le cadre du Projet MPI

Le tableau suivant énumère les 28 langues étudiées dans le cadre du projet translinguistique *Categories across language and cognition : Cutting and Breaking*. Il a été adapté à partir de celui qui apparaît dans Majid et al. (2008, p. 238).

Langue	Affiliation	Exemple géographique	Chercheur
allemand	indo-européenne	Allemagne	M. van Staden
anglais	indo-européenne	UK, USA	M. Bowerman, A. Majid, C. Wortmann
biak	austronésienne	Indonésie	W. van de Heuvel
chontal	isolate	Méxique	L. O'Connor
espagnol	indo-européenne	Espagne, Méxique	M. Bowerman, E. Palancar
éwé	niger-congo	Ghana	F. Ameka, Essegbey
hindi	indo-européenne	Inde	B. Narasimhan
hollandais	indo-européenne	Pays-Bas	M. van Staden
jalonke	niger-congo	Guinée	F. Lüpke
japonais	isolate	Japonais	S. Kita
kilivila	austronésienne	Nouvelle Guinée	G. Senft
kuuk thaayorre	pama-nyungan	Australie	A. Gaby
lao	tai	Laos	N. Enfield
lipke	niger-congo	Ghana	F. Ameka
mandarin	sino-tibétienne	Chine	J. Chen
mirana	witotoan	Colombie	F. Seifart
otomi	otomanguean	Méxique	E. Palancar
punjabi	indo-européenne	Pakistan	A. Majid
sranan	créole	Surinam	J. Essegbey
suédois	indo-européenne	Suède	M. Gullberg
tamil	dravidienne	Inde	B. Narasimhan
tidore	west papuan phylum	Indonésie	M. van Staden
tiriyo	cariban	Brésil	S. Meira
touo	isolate papuan	Solomon Islands	M. Dunn, A. Terrill
turque	altaïque	Turquie	A. Özyürek
tzeltal	mayan	Méxique	P. Brown
yéli dnye	papuan isolate	Nouvelle Guinée	S. Levinson
yukatek	mayan	Méxique	J. Bohnemeyer

2. Images de la collection *Cutting and Breaking* du Projet MPI

Les images suivantes sont prises de la collection de films Bohnemeyer et al. (2001).



(parues dans Majid et al., 2008, p. 239)

Annexe 4 - Documents annexes

1. Description du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Dans cette annexe nous décrivons brièvement le fonctionnement du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme barème pour évaluer les compétences des locuteurs non natifs d'une langue.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (ou le CECRL) a été conçu par le Conseil Européen comme barème d'évaluation pour les langues étrangères (Conseil Européen 2001). Comme le note Richer (2005), il ne s'agit pas simplement d'un barème de normalisation, mais offre également « une perspective actionnelle, en redéfinissant la compétence de communication en compétence à communiquer langagièrement, en proposant la tâche comme outil d'enseignement/apprentissage...opèr[ant] un déplacement de focalisation didactique du langage sur l'action complexe et...fai[sant] des concepts de genre discursif et de genre d'activité des concepts centraux pour la réflexion didactique actuelle » (p. 63). Le cadre se divise en trois niveaux principaux: le niveau A (élémentaire), le niveau B (indépendant), et le niveau C (expérimenté). Chaque niveau comporte deux sous-niveaux, ce qui donne six niveaux, ce qui « couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues » (Conseil Européen 2001) :

- *Niveau A1* : le niveau introductif ou découverte ('*Breakthrough*')
- *Niveau A2* : le niveau intermédiaire ou de survie ('*Waystage*')
- *Niveau B1* : le niveau seuil ('*Threshold*')
- *Niveau B2* : le niveau avancé ('*Vantage*') ou utilisateur indépendant
- *Niveau C1* : le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective
- *Niveau C2* : la maîtrise

Alors que les différentes compétences sont évaluées aux différents niveaux linguistiques, le Conseil Européen (2001) offre également une présentation 'globale' des différentes compétences acquises à chaque niveau du CECRL. Nous reproduisons cette présentation globale dans le tableau suivant (25) :

UTILISATEUR EXPERIMENTE	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ELEMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Fig. *Survol global des compétences aux six niveaux du CERCL (Conseil Européen 2001: 25)*

En revanche, il faut noter que des variances de compétences peuvent exister entre les locuteurs à chaque niveau.

2. Fiche de **consentement des participants** utilisée dans l'étude

Fiche de consentement

Titre de l'étude : « L'acquisition du système verbal anglais par les locuteurs francophones »
Responsable de l'étude : Caitlin Vanessa Smith, doctorante en sciences du langage

Directrice de thèse : Karine Duvignau

Laboratoire de rattachement : CLLE-ERSS (UMR 5263), Université de Toulouse – Le Mirail

Résumé du projet:

Ce projet associe une approche linguistique/psycholinguistique de la catégorisation des actions simples par les locuteurs francophones qui apprennent le système verbal anglais dans le contexte des études universitaires. Le projet porte sur la façon dont les participants du projet catégorisent une classe verbale spécifique: les verbes de séparation, qui décrivent des actions qui ont comme résultat une séparation de l'intégrité matérielle d'un objet (*casser, briser, couper, déchirer*, etc.). Ce projet s'inscrit dans un projet translinguistique en collaboration avec le Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nijmegen).

Résumé du protocole expérimental:

Notre matériel expérimental comporte 61 vidéos courtes dans lesquelles des acteurs effectuent des actions simples ("couper un bout de tissu avec des ciseaux", "déchirer un bout de tissu", etc.). Après le visionnement de chaque vidéo-clip, on demande au participant de décrire ce qu'il vient de voir en employant un verbe. Nous enregistrons ensuite sa réponse avec un magnétophone.

Les données des participants et les informations qui les concernent seront anonymisées. Les données recueillies pourront donner lieu à des publications scientifiques qui respectent l'anonymat des participants.

Les données seront enregistrées pour permettre une transcription ultérieure.

Je soussigné (e), Mme, Mlle, M _____ (nom, prénom)
avoir pris connaissance des informations délivrées concernant:

- les objectifs de l'étude ;
- la possibilité qui m'est réservée de refuser de participer à cette étude ou de retirer mon consentement à tout moment, quelle qu'en soit la raison et sans avoir à la motiver.

Date :

Signature (lu et approuvé):

3. Echantillon de Fiche de Passation – PARTICIPANT DU GROUPE A (L1)

N°Sujet :1A	Date Naiss. :10/10/85	Lang 1: anglais	Autre Lang: N/A
Nom/Pré.:*****	Genre: <input checked="" type="checkbox"/> M / <input type="checkbox"/> F	Lang 2: français	Niv Etu: BAC+

1 /TEAR CLOTH/	tear	22 /REMOVE PEN/	open	43 /CHOP CARROT/	cut
2 /CHOP ROPE/	break	23 /CHOP CLOTH/	hit	44 /OPEN CAN/	open
3 /HACK BRANCH/	chop	24 /CUT ROPE SCISS/	cut	45 /POKE HOLE IN CLOTH/	impale
4 /CHOP CLOTH/	cut	25 /SNAP TWIG/	snap	46 /ROPE CUT/	cut
5 /SNAP STICK/	snap	26 /CUT CARROT/	cut	47 /OPEN HAND/	open
6 /CHOP CARROT/	slice	27 /CUT HAIR/	cut	48 /CHOP BRANCH/	chop
7 /BACK AWAY TABLE/	move	28 /CUT FISH/	cut	49 /CUT ROPE/	cut
8 /CLOTH TEAR/	rip	29 /PEEL ORANGE/	peel	50 /CHOP ROPE/	hammer
9 /SLICE CARROT/	pare	30 /PEEL BANANA/	peel	51 /CHOP MELON/	chop
10 /SLICE CARROT/	slice	31 /SMASH STICK/	hammer	52 /OPEN MOUTH/	open

11 /SEPARATE CUPS/	pull	32 /KARATE-CHOP CARROT/	chop	53 /CHOP STICK/	break
12 /CUT CLOTH/	cut	33 /OPEN BOOK/	open	54 /CHOP CARROT/	break
13 /CHOP ROPE/	chop	34 /CHOP CLOTH/	chop	55 /OPEN TEAPOT/	open
14 /CUT MELON/	slice	35 /BREAK YARN/	rip	56 /CUT CLOTH SCISS/	cut
15 /SAW STICK/	saw	36 /TEAR CLOTH/	rip	57 /SNAP CARROT/	snap
16 /BRANCH BREAK/	break	37 /CHOP CARROT/	chop	58 /OPEN EYES/	blink
17 /CARROT BREAK/	snap	38 /BREAK YARN/	tear	59 /OPEN SCISSORS/	open
18 /CUT FINGER/	cut	39 /SMASH POT/	destroy	60 /OPEN DOOR/	open
19 /SNAP TWIG/	snap	40 /SMASH PLATE/	break	61 /KARATE-CHOP ROPE/	chop
20 /CUT TWIG/	saw	41 /OPEN BOX/	open		
21 /SMASH CARROT/	hammer	42 /KARATE-CHOP STICK/	break		

4. Echantillon de Fiche de Passation – PARTICIPANT DU GROUPE B (L2)

N°Sujet :2B	Date Naiss. : 09/13/94	Lang 1:français	Autre Lang: n/a
Nom/Pré.:---	Genre: M / <input type="checkbox"/> F	Lang 2: anglais	Niv Etu: BAC+

1 /TEAR CLOTH/	throw	22 /REMOVE PEN/	open	43 /CHOP CARROT/	cut
2 /CHOP ROPE/	break	23 /CHOP CLOTH/	break	44 /OPEN CAN/	put off
3 /HACK BRANCH/	hit	24 /CUT ROPE SCISS/	cut	45 /POKE HOLE IN CLOTH/	xxx
4 /CHOP CLOTH/	murder	25 /SNAP TWIG/	cut	46 /ROPE CUT/	cut
5 /SNAP STICK/	be nervous	26 /CUT CARROT/	share	47 /OPEN HAND/	open
6 /CHOP CARROT/	cut	27 /CUT HAIR/	cut	48 /CHOP BRANCH/	cut
7 /BACK AWAY TABLE/	xxx	28 /CUT FISH/	cook	49 /CUT ROPE/	cut
8 /CLOTH TEAR/	xxx	29 /PEEL ORANGE/	xxx	50 /CHOP ROPE/	break
9 /SLICE CARROT/	cook	30 /PEEL BANANA/	open	51 /CHOP MELON/	cut
10 /SLICE CARROT/	cook	31 /SMASH STICK/	break	52 /OPEN MOUTH/	shout

11 /SEPARATE CUPS/	put off	32 /KARATE-CHOP CARROT/	hit	53 /CHOP STICK/	xxx
12 /CUT CLOTH/	cut	33 /OPEN BOOK/	open	54 /CHOP CARROT/	cut
13 /CHOP ROPE/	cut	34 /CHOP CLOTH/	break	55 /OPEN TEAPOT/	put off
14 /CUT MELON/	open	35 /BREAK YARN/	cut	56 /CUT CLOTH SCISS/	cut
15 /SAW STICK/	cut	36 /TEAR CLOTH/	break	57 /SNAP CARROT/	cut
16 /BRANCH BREAK/	break	37 /CHOP CARROT/	cut	58 /OPEN EYES/	open
17 /CARROT BREAK/	break	38 /BREAK YARN/	break	59 /OPEN SCISSORS/	cut
18 /CUT FINGER/	blood	39 /SMASH POT/	break	60 /OPEN DOOR/	open
19 /SNAP TWIG/	break	40 /SMASH PLATE/	break	61 /KARATE-CHOP ROPE/	cut
20 /CUT TWIG/	cut	41 /OPEN BOX/	open		
21 /SMASH CARROT/	punch	42 /KARATE-CHOP STICK/	break		

