



**HAL**  
open science

# Acquisition de la polysémie du verbe "prendre" par des apprenants du français L2

Leslie Redmond

► **To cite this version:**

Leslie Redmond. Acquisition de la polysémie du verbe "prendre" par des apprenants du français L2. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III; Université du Québec à Montréal, 2017. Français. NNT : 2017BOR30007 . tel-01622584

**HAL Id: tel-01622584**

**<https://theses.hal.science/tel-01622584>**

Submitted on 24 Oct 2017

**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 Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

Université du Québec à Montréal

THÈSE DE DOCTORAT EN LINGUISTIQUE

**ACQUISITION DE LA POLYSEMIE DU  
VERBE *PRENDRE* PAR DES  
APPRENANTS DU FRANÇAIS L2**

Présentée et soutenue publiquement le 24 mai 2017 par

Leslie REDMOND

Thèse en cotutelle

sous la direction de Maria Caterina Manes Gallo et de Louisette Emirkanian

Membres du jury

Andrew D. Cohen, Professeur, Université du Minnesota

Louisette Emirkanian, Professeur, Université du Québec à Montréal

Jean-Rémi Lapaire, Professeur, Université Bordeaux Montaigne

Denis Liakin, Professeur, Université Concordia

Maria Caterina Manes Gallo, Professeur, Université Bordeaux Montaigne

Daphnée Simard, Professeur, Université du Québec à Montréal

## REMERCIEMENTS

Arrivée à la fin de ce long parcours, je crains de ne pas trouver les mots justes pour remercier les personnes qui ont rendu tout cela possible. J'espère qu'elles sauront lire à travers ces lignes pour comprendre la profondeur de ma gratitude.

Mes plus sincères remerciements s'adressent à ma directrice de thèse au Québec, Louise Emirkanian. Au cours des années, Louise a été non seulement une directrice de thèse, mais aussi un mentor et une amie. Elle a fait preuve d'une générosité intellectuelle et humaine sans bornes pendant tout mon parcours. Son érudition, son sens critique et sa rigueur scientifique ont contribué de façon remarquable à cette thèse et à former et re-former mes conceptions de la linguistique. Toujours présente, Louise a été là tant pour partager les bons moments, que pour m'accompagner dans les moments plus difficiles avec la plus grande humanité. Pour les longues discussions, les heures de relecture, la disponibilité, la confiance et plus encore : merci!

Je remercie chaleureusement ma directrice de thèse en France, Maria Caterina Manes Gallo, pour m'avoir encouragée à faire un doctorat et pour avoir su piquer ma curiosité par rapport à la polysémie et à ses enjeux pour l'acquisition des langues secondes. C'est lors de son cours de maîtrise à l'Université de Nantes que j'ai découvert ce sujet passionnant. Je la remercie également pour ses commentaires qui m'ont permis d'avancer dans ma recherche et pour les efforts qu'elle a déployés afin de mettre en place et maintenir la cotutelle, malgré les difficultés liées à la distance.

Aux professeurs du département de linguistique de l'UQAM qui m'ont ouvert leur porte plus d'une fois pour des discussions linguistiques et autres : merci! Je tiens plus particulièrement à remercier Daphnée Simard pour ses cours d'acquisition des

langues secondes stimulants, les projets de recherche dans lesquels elle m'a impliquée et ses remarques très pertinentes à plusieurs étapes de ce projet. Denis Foucambert m'a transmis sa passion pour les statistiques et pour la modélisation des données linguistiques. Je le remercie de m'avoir guidée dans ma découverte de ce nouveau domaine et d'avoir inlassablement répondu à toutes les questions que je lui posais. Une pensée très spéciale pour Lori Morris, qui a évalué mon examen de synthèse et mon projet de thèse. Ses remarques ont contribué grandement à l'amélioration de ce travail.

Je remercie vivement Andrew Cohen, Jean-Rémi Lapaire, Denis Liakin et Daphnée Simard, évaluateurs de cette thèse. Leurs commentaires judicieux m'ont non seulement permis de perfectionner ce travail, mais ont aussi été une source d'inspiration pour des projets futurs.

Je tiens à remercier le Département de linguistique ainsi que la direction des études de cycles supérieurs : Reine Pinsonneault, Anne Rochette, et Denis Foucambert. Les charges de cours qui m'ont été octroyées par retrait d'affichage m'ont permis d'acquérir une expérience d'enseignement universitaire importante. Je remercie également Mélanie Turcotte de la Faculté des sciences humaines qui a su gérer les dédales administratifs de la cotutelle avec efficacité et dans la bonne humeur. De l'autre côté de l'Atlantique, je tiens à remercier Sandro Landi, directeur de l'École doctorale Montaigne-Humanités, pour sa compréhension par rapport à la détermination des dates.

Je remercie Juliane Bertrand, Annie Desaulniers, Daniel Gosselin, Adel Jebali et Daniel Rondeau d'avoir montré un intérêt pour mon projet en m'accueillant dans leurs cours pour ma collecte de données.

Pendant mes études doctorales, j'ai bénéficié du soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) et de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Des bourses de l'Institut des sciences cognitives, de la Faculté des sciences humaines et de l'École doctorale Montaigne Humanités m'ont aussi permis de participer à plusieurs colloques.

I'd like to thank the Faculty of Education at Memorial University of Newfoundland for giving me ideal conditions not only to finish this dissertation, but also to start my career. Special thanks go to my new colleagues for their support and encouragement in this transition. Their kindness has not gone unnoticed. Je remercie plus particulièrement Anne Thareau pour son amitié et pour les relectures de dernière minute.

Fanny, Geneviève, Julien, Marie, Maude, Rosalie, Pamela, Tracy, Véronique, collègues et amis avec qui j'ai effectué ce parcours : ces années auraient été bien plus monotones sans vous! Je n'aurais pas pu imaginer un meilleur groupe de personnes avec qui passer ces années de doctorat. Aux collègues de l'Institut des Sciences Politiques de Bordeaux, merci de m'avoir accueillie si chaleureusement pendant les deux années passées à Bordeaux. Un grand merci à Florence Gaillet, collègue et chère amie, pour ses conseils avisés et ses encouragements.

And finally, the biggest thanks goes to my family for instilling in me the confidence and curiosity to even consider pursuing a PhD in the first place. I will always be grateful for their love and support.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	1
1. La polysémie.....	1
2. La polysémie et l'acquisition des langues secondes.....	6
3. Objectifs de la thèse.....	12
4. Plan de l'étude .....	13
CHAPITRE I	
LA POLYSÉMIE ET L'ACQUISITION DES LANGUES SECONDES .....	15
1.1. Études de la polysémie dans les corpus en L2.....	16
1.2 Études empiriques sur la polysémie en L2 .....	25
1.2.1 Les études transversales.....	26
1.2.2 La polysémie en L2 dans une perspective longitudinale.....	33
1.3 Études sur les verbes polysémiques.....	36
1.3.1 La représentation lexicale des verbes polysémiques .....	36
1.3.2 Les différents découpages sémantiques des verbes polysémiques .....	39
1.3.3 Les liens entre la structure argumentale et la polysémie .....	44
1.4 Le lien entre le type d'enseignement et l'acquisition de la polysémie en L2....	48
1.5 Synthèse de la recension des écrits .....	54
1.5.1 L'influence des facteurs linguistiques de la L2 en apprentissage.....	55
1.5.2 L'influence translangagière .....	58
1.5.3 L'influence du niveau de compétence langagière.....	61
1.5.4 Les instruments de mesure.....	64
1.5.5 Implications .....	65

CHAPITRE II	
FONDEMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR	
L'ANALYSE SÉMANTIQUE .....	68
2.1 La polysémie.....	68
2.1.1 La polysémie : délimitation du concept.....	69
2.1.2 Traitement linguistique de la polysémie.....	71
2.2. La polysémie du verbe <i>prendre</i> : les données lexicales.....	82
2.2.1 Les dictionnaires consultés .....	84
2.2.2 Autres regards sur la polysémie du verbe <i>prendre</i> .....	87
2.2.3 Analyse du verbe <i>prendre</i> : recension des écrits .....	92
2.2.4 Synthèse : les données lexicales .....	104
2.3 Les différents emplois du verbe <i>prendre</i> .....	105
2.3.1 Les tests syntaxiques permettant de distinguer les différents	
emplois de <i>prendre</i> .....	107
2.3.2 Les caractéristiques des différents emplois du verbe <i>prendre</i> .....	116
2.4 L'analyse que nous proposons : une analyse monosémique	
du verbe <i>prendre</i> .....	135
CHAPITRE III	
ANALYSE SÉMANTIQUE DU VERBE <i>PRENDRE</i> .....	139
3.1 Les étapes de l'analyse .....	140
3.1.1 Le typage sémantique .....	140
3.1.2 La structure argumentale du verbe <i>prendre</i> .....	148
3.1.3 Les notions exploitées dans l'analyse.....	153
3.2 Analyse sémantique .....	156
3.2.1 Le contact est fenêtré .....	158
3.2.2 L'orientation du sujet vers l'objet (orientation 1) est fenêtrée .....	194
3.2.3 L'orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2)	
est fenêtrée .....	200
3.3 Synthèse et conclusion de l'analyse sémantique .....	230

CHAPITRE IV	
ÉTUDE EMPIRIQUE: METHODE ET ANALYSE DES	
RÉSULTATS.....	234
4.1 La méthode .....	235
4.1.1 Questions de recherche et hypothèses pour l'étude empirique.....	236
4.1.2 Les participants.....	239
4.1.3 Instruments de mesure et codage des données.....	239
4.1.4 Procédure .....	252
4.2 Analyse des résultats.....	254
4.2.1 Analyses portant sur la tâche de production écrite .....	254
4.2.2 Analyses portant sur la tâche de jugement d'acceptabilité.....	266
4.3 Conclusion : réponses aux questions de recherche.....	291
CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE.....	295
5.1 L'effet des variables indépendantes sur les résultats obtenus.....	296
5.1.1 Le niveau de compétence langagière en français L2 .....	296
5.1.2 Les variables linguistiques.....	301
5.1.3 L'effet du groupe linguistique: l'influence translangagière .....	314
5.2 La polysémie verbale et l'acquisition des langues secondes .....	327
5.2.1 Les modèles du lexique bilingue .....	328
5.2.2 Apport d'une analyse sémantique.....	335
5.3 La polysémie verbale, l'influence translangagière, et l'acquisition des langues secondes .....	343
CONCLUSION.....	346



ANNEXE A	
INSTRUMENTS DE MESURE.....	352
ANNEXE A.1 Tâche de production écrite .....	353
ANNEXE A.2 Tâche de jugement d'acceptabilité .....	354
ANNEXE A.3 Test de closure.....	360
ANNEXE A.4 Questionnaire de données sociodémographiques.....	363
ANNEXE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	364
ANNEXE C	
ANALYSES COMPLÉMENTAIRES POUR LA DISCUSSION.....	368
ANNEXE C.1 Régression logistique en intégrant le type de contact comme variable indépendante .....	369
ANNEXE C.2 Régression logistique avec la variable concret/abstrait.....	370
RÉFÉRENCES .....	371

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1	Espace sémantique du verbe <i>prendre</i> selon le DES ..... 91
3.1	Traits sémantiques du mot <i>train</i> selon <i>WordNet</i> ..... 142
3.2	Hyponymes du mot <i>train</i> selon <i>WordNet</i> ..... 143
3.3	Hierarchie des traits sémantiques selon <i>WordNet</i> ..... 144
3.4	Traits sémantiques du mot <i>lawyer</i> selon <i>WordNet</i> ..... 145
3.5	Traits sémantiques du mot <i>student</i> selon <i>WordNet</i> ..... 147
3.6	Traits sémantiques du mot <i>coffee</i> selon <i>WordNet</i> ..... 162
3.7	Traits sémantiques du mot <i>idea</i> selon <i>WordNet</i> ..... 164
5.1	Modèle hiérarchique révisé (tiré de Kroll & Stewart, 1994, p. 158) ..... 329
5.2	Modèle de Jiang : étape 1 (tiré de Jiang, 2000, p. 51) ..... 331
5.3	Modèle de Jiang : étape 2 (tiré de Jiang, 2000, p. 53) ..... 331
5.4	Modèle de Jiang : étape 3 (tiré de Jiang, 2000, p. 53) ..... 332
5.5	Modèle hiérarchique modifié (tiré de Pavlenko, 2009, p. 147) ..... 333

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Les usages du verbe <i>make</i> .....	20
2.1 Quelques-uns des sens du verbe <i>prendre</i> selon le GDLF.....	82
2.2 L'organisation des emplois du verbe <i>prendre</i> selon LVF.....	88
2.3 Classement des premiers synonymes du verbe <i>prendre</i> .....	90
2.4 Les différents emplois du verbe <i>prendre</i> .....	129
2.5 Acceptions prédicatives du verbe <i>prendre</i> organisées par synonyme.....	131
3.1 Plan de l'analyse sémantique.....	157
3.2 Propriétés de l'acception du type « saisir ».....	160
3.3 Propriétés de l'acception du type « manger, boire, ingérer ».....	163
3.4 Propriétés de l'acception du type « saisir, considérer ».....	165
3.5 Propriétés de l'acception trivalente du type « saisir ».....	176
3.6 Propriétés de l'acception du type « aborder, séduire, persuader ».....	178
3.7 Propriétés de l'acception du type « aborder, interpréter ».....	180
3.8 Propriétés de l'acception du type « occuper, conquérir, envahir ».....	182
3.9 Propriétés de l'acception du type « occuper, envahir, louer ».....	183
3.10 Propriétés de l'acception du type « emprunter, utiliser ».....	185
3.11 Propriétés de l'acception du type « suivre, longer, emprunter ».....	187
3.12 Propriétés de l'acception du type « occuper, utiliser ».....	188
3.13 Propriétés de l'acception du type « jouir de, bénéficier de, utiliser ».....	190
3.14 Propriétés de l'acception du type « aller chercher, se procurer ».....	197
3.15 Propriétés de l'acception du type « aller chercher ».....	199
3.16 Propriétés de l'acception du type « appréhender, capturer ».....	203
3.17 Propriétés de l'acception du type « surprendre, saisir quelqu'un ».....	205
3.18 Propriétés de l'acception du type « coincer, attraper ».....	209

3.19	Propriétés de l'acceptation du type « mettre ».....	212
3.20	Propriétés de l'acceptation du type « mettre, accueillir, recevoir ».....	214
3.21	Propriétés de l'acceptation du type « accueillir, recevoir ».....	216
3.22	Propriétés de l'acceptation du type « accueillir, recevoir, héberger ».....	218
3.23	Propriétés de l'acceptation du type « se servir de, utiliser, embaucher ».....	221
3.24	Propriétés de l'acceptation bivalente du type « embaucher, utiliser » .....	223
3.25	Propriétés de l'acceptation bivalente du type « adopter » .....	225
3.26	Propriétés de l'acceptation du type « monter, réussir ».....	228
3.27	Propriétés de l'acceptation du type « produire l'effet escompté » .....	229
3.28	Synthèse de l'analyse sémantique avec les traductions en anglais.....	231
4.1	Présentation des instruments de mesure .....	240
4.2	Variables linguistiques manipulées dans la tâche de jugement d'acceptabilité.....	244
4.3	Codage de la tâche de jugement .....	248
4.4	Statistiques descriptives pour le test lacunaire .....	250
4.5	Les participants .....	251
4.6	Synthèse de la procédure de passation.....	253
4.7	Catégories pour le codage des phrases de la tâche de production écrite ...	255
4.8	Données descriptives pour l'analyse 1a.....	257
4.9	Données descriptives pour l'analyse 1b.....	258
4.10	Régression multinomiale sur le type de phrase produite (analyse 1b) .....	258
4.11	Données descriptives pour l'analyse 2a .....	260
4.12	Données descriptives pour l'analyse 2b.....	261
4.13	Catégories pour les phrases <i>autre</i> .....	262
4.14	Données descriptives pour l'analyse 3.....	263
4.15	Codage des erreurs .....	264
4.16	Données descriptives pour l'analyse 4.....	264
4.17	Régression logistique sur le type d'erreur (analyse 4).....	265
4.18	Variables linguistiques à l'étude .....	267

4.19	Données descriptives pour l'analyse 5a .....	269
4.20	Régression logistique pour l'analyse 5a .....	270
4.21	Données descriptives pour l'analyse 5b.....	272
4.22	Régression logistique pour l'analyse 5b .....	273
4.23	Données descriptives pour l'analyse 6a .....	276
4.24	Régression logistique pour l'analyse 6a .....	276
4.25	Données descriptives pour l'analyse 6b.....	278
4.26	Régression logistique pour l'analyse 6b .....	278
4.27	Données descriptives pour l'analyse 7a .....	285
4.28	Régression logistique sur la réussite des emplois erronés (analyse 7a).....	285
4.29	Données descriptives pour l'analyse 7b.....	286
4.30	Régression logistique pour l'analyse 7b .....	287

## RESUMÉ

Cette thèse se consacre aux enjeux de la polysémie verbale pour l'acquisition des langues secondes. Nous nous intéressons plus particulièrement à la polysémie du verbe *prendre*. Cette thèse poursuit deux objectifs complémentaires. D'une part, notre premier objectif est de décrire la polysémie du verbe *prendre* au moyen d'une analyse en sémantique lexicale dans une approche cognitive. D'autre part, notre second objectif est d'évaluer l'incidence de la polysémie du verbe *prendre* sur les connaissances qu'ont les apprenants de ce verbe et d'isoler les différentes acceptions de *prendre* mises au jour par notre analyse sémantique, qui s'avèrent problématiques pour les apprenants du français L2. Par ailleurs, nous cherchons également à savoir si les problèmes liés à la polysémie chez les anglophones peuvent être liés à l'influence translangagière.

L'analyse sémantique du verbe *prendre* porte sur l'ensemble des acceptions prédicatives du verbe. Notre corpus d'analyse provient de données lexicales issues de plusieurs dictionnaires de référence. Afin de délimiter le corpus d'acceptions soumis à l'analyse sémantique, nous avons effectué une analyse syntaxique permettant de départager les différents emplois du verbe *prendre* : les constructions à verbe support, les locutions verbales et les acceptions prédicatives. Puis, nous proposons une analyse sémantique monosémique des acceptions prédicatives du verbe *prendre* qui s'articule autour d'un noyau de sens tripartite qui ne correspond à aucune des acceptions spécifiques du verbe, mais qui est présent dans l'ensemble de ces acceptions. Chacune des parties du noyau de sens peut faire l'objet d'un fenêtrage de l'attention, qui nous permet de mettre au jour les différents sens du verbe. Nous avons également émis des hypothèses sur les différences entre le verbe *prendre* et ses équivalents en anglais.

Pour atteindre le second objectif de notre travail, nous avons mené une étude empirique auprès de 191 apprenants du français langue seconde. Tous les participants ont complété trois tâches expérimentales: un test lacunaire afin de mesurer leur niveau de compétence langagière en français, une tâche de production écrite et une tâche de jugement d'acceptabilité. Les résultats des analyses de régression logistique et multinomiale montrent non seulement que l'analyse sémantique que nous avons proposée permet de prédire la connaissance des différentes acceptions du verbe par les apprenants du français L2, mais aussi que les apprenants anglophones et allophones ont un comportement différent par rapport aux types d'acceptions du verbe *prendre*, comportement que nous avons pu expliquer par l'influence translangagière chez les participants anglophones.

Mots clés : sémantique lexicale ; polysémie ; prendre ; français langue seconde ; acquisition des langues secondes ; influence translangagière

## INTRODUCTION

Cette thèse est consacrée à l'acquisition des verbes polysémiques en français langue seconde à travers l'exemple du verbe *prendre*. Elle est centrée sur l'étude des différentes acceptions de *prendre* et s'inscrit dans les domaines de la sémantique lexicale et de l'acquisition des langues secondes (désormais ALS). En effet, l'objectif de ce projet de recherche est double : au-delà de l'étude systématique de la polysémie du verbe *prendre* et de ses équivalents en anglais, notre travail vise aussi à évaluer l'impact de la polysémie des prédicats verbaux sur l'acquisition d'une langue seconde (désormais L2). Nous cherchons donc plus largement à exposer et à comprendre les mécanismes sous-tendant l'acquisition des verbes polysémiques, et souhaitons plus particulièrement nous concentrer sur les effets de l'influence translangagière dans l'acquisition de la polysémie des verbes.

### 1. La polysémie

Phénomène omniprésent dans les langues naturelles, la polysémie peut être définie comme une « pluralité de sens liée à une seule forme » (Kleiber, 2005, p. 51). Les multiples sens d'un vocable ne sont pas aléatoires ; ils sont liés et partagent des traits communs. C'est ce lien entre les différentes acceptions qui permet de distinguer la polysémie de l'*homonymie*, que l'on peut définir comme étant le partage d'une forme en l'absence de lien entre les multiples sens de ladite forme. Tel est le cas du mot *avocat* en français, qui fait référence tantôt à un fruit tantôt à une profession. Pour ce qui est de la polysémie, les exemples sont également abondants. Prenons le verbe *marcher* en français. Ses nombreuses acceptions couvrent différents domaines sémantiques, entre autres, une manière de se déplacer comme en (1) ou encore le fonctionnement, comme en (2) et (3).

- (1) Pierre marche tous les jours pour aller travailler.
- (2) Une voiture qui marche à 100km.
- (3) Une affaire qui marche bien.

La polysémie caractérise la plupart des mots, et son importance dans les langues naturelles fait consensus. Selon Picoche (1986), « [...] le langage ne pourrait pas se passer de la polysémie, [...] elle est un caractère absolument fondamental du lexique, [...] les polysèmes sont de puissantes machines sémantiques, extrêmement perfectionnées, servant à appréhender de vastes secteurs du réel, et [...] l'on passe à côté des vrais problèmes si on ne cherche pas à comprendre comment elles fonctionnent » (p. 3). Victorri et Fuchs (1996) renchérissent, soulignant « [...] le caractère massif de la polysémie dans la langue » et le fait « [...] qu'aucune catégorie syntaxique n'y échappe » (p. 13). Ils ajoutent qu'« à travers l'étude des mots polysémiques, c'est l'ensemble des problèmes d'émergence et de détermination du sens qui sont absorbés en vrac » (p. 13).

Si les linguistes s'entendent sur l'importance du phénomène de la polysémie dans les langues naturelles, la façon dont il est traité et analysé ne fait pas consensus. Comme le dit Kleiber (1999), « [l]a polysémie, c'est une seule entrée, mais à plusieurs portes » (p. 53). Une première manière de traiter la polysémie est celle que l'on trouve dans les dictionnaires. Il s'agit d'une liste d'acceptions avec des phrases exemples et des synonymes. Cependant, ces différentes acceptions ne sont en général pas reliées entre elles ; dans certains cas des liens sont pourtant établis entre les sens dits concrets et abstraits. Du point de vue linguistique, on peut distinguer deux types d'approches qui pallient les lacunes du traitement des dictionnaires : les approches polysémiques et les approches monosémiques.

Dans les approches dites « polysémiques », l'on postule un sens prototypique pour un mot polysémique duquel découlent les autres sens. Cette approche de la polysémie



trouve ses origines dans les recherches sur la prototypicalité en psychologie cognitive (p.ex. Rosch et coll., 1976) et nous pouvons la résumer ainsi : pour chaque catégorie, il existe un membre prototypique, ou « le meilleur exemplaire », qui représente la catégorie. Celui-ci est cognitivement le plus saillant, car il possède un maximum de traits associés à la catégorie (Kleiber, 1990; Rosch et coll., 1976, pour ne citer que ceux-là). Ainsi l'approche polysémique propose-t-elle un sens premier ou « prototypique » dont découlent les autres par des processus d'extension de sens tels la métaphore ou la métonymie, ou par des « mouvements de pensée » (Picoche, 1986). Kleiber (1999) dit que « le mot 'polysémique' ne représentera qu'une catégorie dont le prototype constituera le sens premier, basique, ou central, dont les autres seront des instances plus ou moins éloignées » (pp. 100-101). Si l'on applique cette idée de la prototypicalité à la polysémie du verbe *marcher*, l'on peut postuler que le sens prototypique est une manière de se déplacer, en avançant sur ses pieds. À partir de ce sens, on peut en dériver plusieurs autres : *une voiture qui marche à 100km*, non sur des pieds, mais sur des roues, ou encore, *une affaire qui marche bien*, exemple dans lequel l'on retrouve l'idée d'avancer métaphoriquement.

Pour ce qui est des approches monosémiques, dans son parti pris monosémique (notre traduction de *monosemic bias*), Ruhl (1989) part du principe qu'un mot n'a qu'un seul sens qui est hautement abstrait (p. 4). Ce sens abstrait peut être défini, dans le cas des verbes, comme « [...] un invariant, ne correspondant à aucune des acceptions particulières d'un verbe » (Emirkanian, 2008, p. 86). Autrement dit, il s'agit des propriétés intrinsèques du verbe qui sont présentes dans l'ensemble de ses acceptions, quel que soit le sens véhiculé par une acception donnée. On ne remet pas en question les divers sens d'un lexème, et l'on ne postule pas non plus une entrée lexicale pour chaque acception d'un vocable. Il s'agit pourtant d'un point de vue monosémique du sens dans la mesure où le lexème polysémique possède tous les traits nécessaires afin de prendre son sens dans un énoncé donné (p.ex. Bouchard, 1993; Desclés, 2005; De Vogüé & Paillard, 1997; Emirkanian, 2008; Paillard, 2001, pour ne citer que ceux-là).

C'est donc à l'aide du *principe de la compositionnalité* que le sens d'un énoncé est déterminé. Le *principe de la compositionnalité* est un principe frégien selon lequel le sens d'une expression peut être calculé à partir des sens de chaque mot qui le compose (p.ex. Montague, 1970). De cette façon, l'interaction entre le noyau de sens et le co-texte du verbe crée les différentes acceptions. Selon ce type d'approche, les différentes acceptions d'un lexème s'équivalent, l'une n'est pas plus prototypique ou centrale que l'autre ; la représentation du sens est construite « de telle sorte qu'elle permet ces divers emplois » (Kleiber, 1999, p. 53).

Ce bref tour d'horizon nous montre que le traitement de la polysémie constitue une pierre d'achoppement pour les théories linguistiques qui se doivent de pouvoir rendre compte de ce phénomène omniprésent dans les langues naturelles, peu importe l'approche adoptée pour le faire. Qui plus est, le traitement de la polysémie devient encore plus problématique lorsqu'on se heurte à des différences translangagières dans la manifestation de la polysémie.

### *Polysémie et différences translangagières*

Si l'on peut expliquer les liens entre les différents sens d'un mot polysémique dans une langue, que ce soit dans une approche polysémique ou monosémique, ces différentes acceptions du mot ne correspondent pas toujours d'une langue à l'autre. En effet, rares sont les mots qui possèdent l'ensemble des mêmes acceptions dans une langue et dans une autre. Bon nombre d'études en sémantique lexicale portent sur la variation dans les acceptions des verbes polysémiques dans différentes langues (voir Fillmore & Atkins, 2000; Zuercher, 2013, pour l'anglais et le français; François, 2007, pour le français et l'allemand; Kopecka & Narasimhan, 2012, pour les événements de placement dans plusieurs langues, pour ne citer que ceux-là). Par exemple, Fillmore et Atkins (2000) note que tandis que les verbes *crawl* en anglais et

*ramper* en français partagent l'acception qui dénotent une façon de se déplacer (p.ex. *un insecte qui rampe.../ an insect that crawls*), seul le verbe *ramper* peut dénoter une entité qui s'étend dans l'espace (p.ex. *les flammes rampent*).

Ainsi, le problème de la polysémie est encore plus complexe lorsqu'on prend en considération les différences translangagières. Par exemple, alors que les verbes *passer* et *pass* partagent les acceptions en (4) et (5), il n'en est pas de même pour celles en (6), (7), (8) et (9).<sup>1</sup>

- (4) Les fils passent sous le plancher. = *The wires pass under the floorboards.*
- (5) La loi est passée. = *The law was passed.*
- (6) Les informations passent à 20h. = *\*The news passes at 8pm (The news is on at 8pm).*
- (7) La deuxième scène ne passe pas du tout. = *\*The second scene doesn't pass at all (The second scene doesn't work at all).*
- (8) *The ships passed each other in the fog.* = \*Les navires se sont passés dans le brouillard (*Les navires se sont croisés dans le brouillard*).
- (9) Il a passé son examen de chimie la semaine dernière, mais il l'a échoué. = *He passed his chemistry exam last week, \*but he failed.*<sup>2</sup>

Ces exemples présentent un cas de figure intéressant. Le français et l'anglais partagent les acceptions des exemples en (4) et (5), tandis que celles en (6) et (7) sont propres au français et celle en (8) à l'anglais. Les verbes *passer* et *pass* en (9) peuvent être utilisés dans le même contexte, mais avec des sens différents.

---

<sup>1</sup> Les exemples en (4), (5), (6), (8) et (9) proviennent du dictionnaire *Larousse*, disponible sur le site [larousse.fr](http://larousse.fr), entrée du verbe *passer*.

<sup>2</sup> Notons que la phrase *He passed his chemistry exam* est grammaticale, mais elle signifie que la personne a réussi l'examen. Notons également que dans les dictionnaires consultés, *passer* peut également avoir le sens de *réussir*, mais il s'agit d'un emploi vieilli. Toutefois, dans certaines variétés du français, le verbe *passer* peut avoir le sens de *réussir*. En anglais, seul le sens *réussir* est possible.

Outre les problèmes posés par la description linguistique elle-même, ces différences entre les langues font que la polysémie s'avère problématique pour les apprenants d'une L2.

## 2. La polysémie et l'acquisition des langues secondes

Jusqu'aux années 1990, les études sur la polysémie en langue seconde se faisaient sous l'optique de l'acquisition du vocabulaire. Celles-ci ont fait l'objet d'une synthèse dans Laufer (1990). L'un des objectifs de son travail était de délimiter les facteurs qui contribuent à rendre un mot difficile à apprendre ou au contraire ceux qui peuvent faciliter l'apprentissage d'un mot en langue seconde. Parmi les facteurs sémantiques qu'elle évoque, une place importante est accordée aux problèmes liés aux sens multiples, c'est-à-dire à la polysémie et à l'homonymie (pp. 302-303). L'auteure souligne que la polysémie est à la base d'un grand nombre de problèmes dans l'acquisition du vocabulaire et qu'une connaissance réduite des différentes acceptions d'un mot polysémique induit souvent les apprenants en erreur (p. 303).

D'autres études ont par la suite confirmé le problème de la polysémie pour les apprenants d'une L2, en étudiant le phénomène sous des angles différents. Ces études ont démontré que les apprenants pouvaient n'avoir qu'une connaissance partielle des différents sens des mots polysémiques dans leur L2 (Csábi, 2004; Elston-Güttler & Williams, 2008; Uçkun, 2012; Verspoor & Lowie, 2003, pour ne citer que ceux-là). Tout comme les études que Laufer (1990) a recensées, celles-ci portent principalement sur les problèmes posés en compréhension. Cependant, d'autres auteurs ont souligné les mêmes types de problèmes en production (Altenberg & Granger, 2001; Gullberg, 2009b; Lennon, 1996; Saji & Imai, 2013; Schmitt, 1998; Viberg, 2002, pour ne citer que ceux-là).

En ce qui a trait aux résultats des recherches, de manière générale, on s'entend pour dire que la polysémie présente un défi de taille pour les apprenants d'une L2. Par exemple, on note une persistance d'erreurs sémantiques avec les mots polysémiques, même à des étapes avancées de l'acquisition. On relève également que les apprenants sont influencés par la polysémie des mots dans leur L1, lorsqu'ils utilisent des mots jugés équivalents dans leur L2. Par ailleurs, plusieurs études ont souligné plus précisément la difficulté qu'ont les apprenants à maîtriser des verbes polysémiques (p.ex. *go, take, put, make, give*) en anglais L2 (p.ex. Csábi, 2004; Hayashi, 2008 ; Hayashi & Marks, 2012; Lennon, 1996), et d'autres, moins nombreuses, se sont penchées sur les difficultés posées par les verbes polysémiques dans d'autres langues (p.ex. Saji & Imai, 2013 pour le chinois; Viberg, 2002 pour le suédois). Qui plus est, certains auteurs insistent sur la complexité de la représentation des verbes polysémiques en L2, soulignant le fait qu'il faut prendre en compte non seulement le sens du verbe, mais également le patron syntaxique dans lequel il figure (p.ex. Berthaud & Antonijevic, 2012; Uçkun, 2012).

Il nous semble cependant que ces études dressent un portrait plutôt incomplet de l'acquisition de la polysémie en L2, notamment en ce qui a trait aux facteurs linguistiques qui influencent celle-ci. Gullberg (2009a) s'étonne que malgré l'intérêt des chercheurs pour l'acquisition du lexique, l'évolution du sens en langue seconde et la restructuration sémantique qui en découle n'aient pas fait l'objet de beaucoup d'études (p. 222). Même si on note entre autres une progression selon le niveau de compétence langagière, nous ne savons que très peu sur la façon dont cette progression se fait (p.ex. Csábi, 2004; Elston-Güttler & Williams, 2008; Morimoto & Loewen, 2007; Verspoor & Lowie, 2004).

Bon nombre d'études se servent, dans leur plan expérimental, d'un nombre assez élevé de mots polysémiques qui proviennent de différentes catégories syntaxiques, et de ce fait ne prennent pas en compte tous les différents sens d'un même mot (p.ex.

Degani & Tokowicz, 2010; Degani, Tseng & Tokowicz, 2014; Verpsoor & Lowie, 2003; Jiang, 2002, 2004). Par ailleurs, les descriptions linguistiques des mots à l'étude sont très hétérogènes et n'exploitent pas les mêmes notions dans leurs analyses de la polysémie (p.ex. Csábi, 2004; Morimoto & Loewen, 2007; Tyler, 2012; Uçkun, 2012). Dans les études de corpus qui portent pour la plupart sur un nombre assez restreint de mots, les différents sens du mot polysémique analysés se limitent à ceux produits par les apprenants (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009). Par conséquent, il est difficile d'observer le comportement des apprenants par rapport à l'ensemble des acceptions d'un mot très polysémique. D'ailleurs, les mots polysémiques rentrent très souvent dans des constructions figées et, comme nous le montrent plusieurs études, le figement constitue un enjeu de plus pour les apprenants d'une L2 (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009; Csábi, 2004). Enfin, force est de constater que relativement peu d'études empiriques sur la polysémie en L2 ont porté sur le français (p.ex. Alferink & Gullberg, 2014; Berthaud & Antonijevic, 2012; Gullberg, 2009b), études qui s'intéressent pour la plupart aux différents découpages sémantiques de classes de verbes d'une langue à l'autre.

#### *Les problèmes posés par le verbe prendre en français langue seconde*

Notre mémoire de maîtrise (Redmond, 2008) nous a permis de nous familiariser avec les problèmes posés par plusieurs verbes hautement polysémiques pour les apprenants anglophones du français L2. L'objectif de cette étude était de dégager les modalités de communication d'itinéraires piétons en français L2 chez des apprenants anglophones. Les participants avaient pour tâche de décrire un trajet piéton entre un point de départ et un point d'arrivée, indiqués sur une carte. Certains participants ont effectué la tâche à l'oral, ils devaient décrire le trajet de manière à ce qu'un autre participant puisse le dessiner sur une carte ; d'autres l'ont effectuée à l'écrit. À partir des données recueillies, nous avons bâti un corpus de productions, orales et écrites,

qui a servi de base à cette étude. De manière générale, dans l'analyse de ce corpus, une tendance importante s'est dégagée : l'emploi erroné du point de vue lexico-sémantique des verbes servant à communiquer un itinéraire. Les verbes les plus fréquents dans la production des apprenants étaient les verbes *tourner*, *prendre* et *aller*. Ces verbes sont intéressants dans la mesure où ils ont un grand nombre d'emplois. Toutefois, le verbe *prendre* s'est démarqué des autres, car les nombreuses erreurs faites par les apprenants sont à la fois d'ordre sémantique et syntaxique. Prenons les exemples suivants relevés dans le corpus de production orale :

- (10) prendre un droit à la rue de l'Arche Sèche (*take a right at the rue de l'Arche Sèche*) plutôt que de dire *prendre à droite*....
- (11) et ça [la rue] va te prendre directement à Place Royale (*and it [the road] will take you directly to Place Royale*) plutôt que de dire *la rue va te conduire directement à la Place Royale*...

Ces erreurs sont intéressantes dans la mesure où elles témoignent d'une différence entre les langues française et anglaise, car ces deux phrases, traduites en anglais sont parfaitement acceptables du point de vue syntaxique et sémantique. Dans l'exemple en (10), le problème semble être d'ordre syntaxique ; lorsqu'en français, avec le verbe *prendre*, une direction est exprimée, celle-ci l'est par un syntagme prépositionnel (*prendre (la rue) à droite*). Qui plus est, le complément direct (*la rue*) peut ne pas être exprimé (*prendre à droite*). Le deuxième exemple, pour sa part, relève d'une différence plus fondamentale. Même si les deux verbes, *prendre* et *take*, peuvent être causatifs de mouvement, l'orientation présente en l'anglais ne peut être instanciée en français avec *prendre*, comme nous le montre l'exemple en (11).

En parcourant les écrits de nos étudiants de niveau universitaire, dans les cours de français L2 que nous avons donnés, nous avons retrouvé plusieurs cas d'emplois erronés du verbe *prendre*.

(12) \*C'est la passion et la curiosité pour la langue qui prend elle à Paris. (*It was her passion and curiosity for the language that took her to Paris*)<sup>3</sup>, plutôt que de dire *c'est la passion et la curiosité pour la langue qui l'amène à Paris*.

(13) \*Si mes amis avaient le temps, je voudrais prendre eux à Vancouver pour la semaine. (*If my friends had the time, I would like to take them to Vancouver for the week*)<sup>4</sup>, plutôt que de dire *Si mes amis avaient le temps, je voudrais les amener à Vancouver pour la semaine*.

Les exemples en (12) et (13) ressemblent de près à celui en (11), car il s'agit d'un problème lié à l'orientation que peut instancier le verbe *prendre* en français.

Notons que les exemples de difficulté mentionnés jusqu'à présent pour les apprenants anglophones concernent les acceptions de *prendre* dans lesquelles un déplacement est en jeu. Or, le problème est plus complexe. En effet, alors que les verbes *prendre* et *to take* partagent un certain nombre d'acceptions, comme les exemples en (14) et (15) le montrent, ils diffèrent dans de nombreux autres cas, comme dans les exemples en (16), (17), (18) et (19) :

(14) Pierre a pris un livre sur l'étagère. = *Pierre took a book from the shelf*.

(15) Ils prennent le métro tous les jours. = *They take the train everyday*.

---

<sup>3</sup> Exemple relevé dans une composition écrite faite dans le cadre du cours FREN 2601 (Memorial University of Newfoundland) : *Grammaire et texte*.

<sup>4</sup> Exemple relevé dans une composition écrite dans le cadre du cours FREN 1502 (Memorial University of Newfoundland) : *Introduction à la langue française, niveau universitaire III*.



- (16) La police a pris le voleur à la frontière. = *The police caught the thief at the border.*
- (17) Pierre va prendre du pain à la boulangerie. = *Pierre will get/ pick up bread at the bakery.*
- (18) Max a pris les pommes dans son panier. = *Max put the apples in his basket.*
- (19) La mayonnaise prend. = *The mayonnaise thickened/set.*

Par ailleurs, comme l'exemple en (20) le montre, certaines acceptions du verbe *prendre* sont semblables en surface à des acceptions de *take*, mais leur signification n'est pas la même. Tandis que dans le cas de l'exemple en français le syntagme prépositionnel *à la bibliothèque* marque une source, celui en anglais, *to the library*, est une destination.

- (20) a- Max a pris Marie à la bibliothèque.  
b- *Max took Marie to the library.*

Enfin, le verbe *prendre* rentre dans les constructions verbales plutôt figées, lesquelles ne se traduisent pas toujours par le verbe *take* en anglais.

- (21) prendre froid = *to catch a cold*  
(22) prendre des informations = *to get information*

L'apprenant se trouve donc dans une situation dans laquelle il y a un accord partiel entre les acceptions d'un verbe polysémique en français et en anglais. La tâche de l'apprenant est donc de départager les acceptions communes à *prendre* et à *take* de celles qui sont propres à l'une des deux langues. Notre analyse sémantique permettra d'expliquer la polysémie du verbe *prendre* en français dans une approche monosémique et de fournir des pistes explicatives quant aux différences entre les verbes *prendre* et *take*.

### 3. Objectifs de la thèse

L'objectif général de notre thèse est d'isoler les facteurs linguistiques permettant de prédire la maîtrise des différents sens du verbe *prendre* en français L2 au moyen d'une analyse sémantique. Nous nous proposons d'arrimer une analyse en sémantique lexicale à une démarche empirique en ALS. À notre connaissance, aucune étude antérieure n'avait pour objectif d'expliquer les difficultés rencontrées par des apprenants de français L2 dans la maîtrise du verbe *prendre* en s'appuyant sur une analyse sémantique exhaustive.

Ainsi, notre thèse poursuit deux objectifs spécifiques. Notre premier objectif est donc de décrire la polysémie du verbe *prendre* au moyen d'une analyse en sémantique lexicale dans une approche cognitive. Cette analyse nous permettra également d'émettre des hypothèses sur les différences entre le verbe *prendre* et ses équivalents en anglais. Préalablement à cette analyse, nous faisons une analyse syntaxique permettant de départager les différents emplois du verbe *prendre* : les constructions à verbe support, les locutions verbales et les acceptions prédicatives, acceptions sur lesquelles portera notre analyse sémantique. Notre deuxième objectif est d'évaluer l'incidence de la polysémie du verbe *prendre* sur les connaissances qu'ont les apprenants de ce verbe et d'isoler les différentes acceptions de *prendre*, mises au jour par notre analyse sémantique, qui s'avèrent problématiques pour les apprenants du français L2. Nous cherchons également à savoir si les problèmes liés à la polysémie chez les anglophones peuvent être liés à l'influence translangagière. Autrement dit, nous souhaitons voir si les apprenants anglophones transfèrent leurs connaissances sémantiques du verbe *take* en français.

#### 4. Plan de l'étude

Cette thèse comporte cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons la recension des écrits qui ont traité de la polysémie en ALS. Nous verrons que la façon d'aborder le problème de la polysémie en L2 est très hétérogène : les objets d'étude, la méthode et les types de conclusions qu'on peut en tirer diffèrent d'une étude à l'autre. Ce chapitre nous permettra non seulement de mieux circonscrire les variables qui peuvent influencer l'acquisition de la polysémie verbale en L2, mais aussi de souligner l'importance d'une analyse linguistique des mots à l'étude.

Les deuxième et troisième chapitres seront ainsi consacrés à notre analyse sémantique du verbe *prendre*. Dans le deuxième chapitre, nous exposerons les fondements théoriques et méthodologiques qui sous-tendent notre analyse sémantique. Nous discuterons du concept de la polysémie, des différentes manières dont les linguistes abordent ces questions et de l'apport de la sémantique cognitive dans une approche monosémique. Nous présenterons également les études antérieures en sémantique qui portent sur le verbe *prendre*. Ensuite, nous nous attacherons à l'analyse syntaxique qui nous a permis de délimiter les données lexicales issues des dictionnaires afin d'isoler les différents emplois du verbe *prendre*. Nous nous sommes servie d'une batterie de tests syntaxiques afin de regrouper les données dictionnaires dans trois catégories : les locutions verbales, les constructions à verbe support et les acceptions prédicatives.

L'analyse sémantique des acceptions prédicatives fait l'objet du troisième chapitre. Dans ce chapitre, nous expliquerons la polysémie du verbe *prendre* au moyen d'une analyse monosémique dans laquelle nous proposons qu'un noyau de sens abstrait transcende l'ensemble des acceptions prédicatives du verbe *prendre*. Ce noyau de sens est tripartite, et chacune des parties du noyau peut faire l'objet du fenêtrage de l'attention, concept issu de la sémantique cognitive (p.ex. Talmy, 2000). Nous

discuterons de chacune des acceptions du verbe *prendre* en précisant la manière dont le noyau de sens se manifeste pour chacune d'entre elles et la façon dont le fenêtrage de l'attention permet d'expliquer la saillance de certains éléments de signification pour chacune des acceptions.

Le quatrième chapitre est consacré à l'étude empirique et se divise en deux grandes parties : la méthode et les résultats. Dans la section consacrée à la méthode, nous présenterons les questions de recherche qui sous-tendent l'étude empirique, les instruments de mesure, les participants et la procédure. Dans la partie qui porte sur les résultats, nous présenterons les analyses statistiques qui nous permettent de répondre à nos questions de recherche et de vérifier nos hypothèses. Nous effectuerons, entre autres, des analyses de régression logistique afin de mesurer le lien entre chacune des variables indépendantes et les connaissances qu'ont les apprenants du verbe *prendre* au travers de deux tâches expérimentales. Ces analyses statistiques nous permettront également d'opérationnaliser l'influence translingagière. Dans la conclusion de ce chapitre, nous répondrons à nos questions de recherche.

Dans le cinquième chapitre, à partir des réponses à nos questions de recherche, nous discuterons des résultats que nous avons obtenus en les mettant en lien avec les études antérieures ainsi qu'avec notre analyse sémantique. Nous montrerons également que certains de nos résultats peuvent être expliqués par les modèles du lexique bilingue. De plus, notre analyse sémantique nous permet de fournir des pistes explicatives pour d'autres résultats ainsi que de montrer la pertinence de la variable étudiée en matière de la polysémie en L2.

Enfin, la conclusion, dans laquelle nous formulons les contributions de notre thèse ainsi que les limites de l'étude entreprise, vient clore notre thèse.

## CHAPITRE I

### LA POLYSÉMIE ET L'ACQUISITION DES LANGUES SECONDES

Ce chapitre est consacré à la recension des écrits qui portent sur l'acquisition de la polysémie en L2. De nombreuses études soulignent la difficulté que peut présenter l'acquisition du lexique en L2, notamment les aspects sémantiques et syntaxiques liés à la polysémie.

Plusieurs types de recherches portant sur des phénomènes linguistiques différents permettent de tirer des conclusions intéressantes quant à l'acquisition de la polysémie en L2. D'une part, nous trouvons des études qui se consacrent spécifiquement à la polysémie (ou à l'ambiguïté).<sup>5</sup> Celles-ci génèrent des hypothèses sur l'acquisition de la polysémie en L2, qui sont ensuite mises à l'épreuve lors d'expérimentations (p.ex. Alferink & Gullberg, 2014; Csábi, 2004; Degani & Tokowicz, 2010; Elston-Güttler & Williams, 2008; Saji & Imai, 2013; Verspoor & Lowie, 2003, pour ne citer que ceux-là). D'autre part, des études portant sur le lexique (p.ex. Laufer, 1990 ; Schmitt, 1998), la structure argumentale (p.ex. Berthaud & Antonijevic, 2012; Ukçun, 2012) ou encore la représentation sémantique des verbes (p.ex. Hayashi, 2008; Hayashi & Marks, 2012) offrent des conclusions intéressantes pour l'étude de la polysémie en L2. Toutefois, ces études seront traitées de concert compte tenu de leur pertinence dans l'étude que nous menons. Bien que la majorité des études porte sur l'anglais d'une façon ou d'une autre (l'anglais est soit la L1 soit la L2 à l'étude), de plus en

---

<sup>5</sup> Lorsque nous parlerons des études qui se consacrent à l'ambiguïté, nous donnerons la définition opérationnelle de l'ambiguïté qu'utilisent les auteurs.

plus d'études portent sur des langues autres que l'anglais (p.ex. Alferink & Gullberg, 2014, pour le français et le néerlandais; Saji & Imai, 2013, pour le chinois, le japonais et le coréen; Viberg, 2002, pour le suédois). Notons également que ces études emploient des méthodes différentes (études de corpus, études empiriques, analyses quantitatives et qualitatives). Le fil conducteur qui lie l'ensemble de ces études est l'implication qu'elles ont pour l'étude de la polysémie en L2. De manière générale, les auteurs de ces études s'entendent pour dire que la polysémie présente un défi de taille pour les apprenants d'une L2. Les difficultés semblent dépendre de facteurs différents, relevant non seulement de la L1 et de la L2, mais aussi de l'apprenant lui-même.

Ainsi ce chapitre sera-t-il consacré à la description détaillée de ces études. Dans la section 1.1, nous présenterons les études sur la polysémie dans les corpus en L2. La section 1.2, pour sa part, sera consacrée aux études empiriques sur la polysémie en L2. Puis, dans la section 1.3, nous réduirons l'étendue de notre discussion en nous focalisant sur les différentes études sur les verbes polysémiques en L2. Dans la section 1.4, nous aborderons le lien entre le type d'enseignement et l'acquisition de la polysémie en L2. Enfin, nous présenterons dans la section 1.5 la synthèse de notre recension des écrits et les implications pour l'étude que nous menons.

### 1.1. Études de la polysémie dans les corpus en L2

Plusieurs études exploitent les corpus de productions écrites et orales en L2 afin d'évaluer l'étendue de la polysémie dans le lexique des apprenants d'une L2. En fait, dans ces études, on cherche souvent à observer le nombre de sens qu'un apprenant utilise pour un mot polysémique, les facteurs linguistiques qui sous-tendent la production des sens utilisés ainsi que les erreurs lexicales avec les mots ciblés. On analyse alors à la fois les erreurs et les emplois corrects. Les productions écrites ou

orales sont souvent guidées; l'apprenant doit effectuer une tâche de narration, écrire un texte ou encore répondre à une série de questions lors d'une entrevue. De ce fait, l'apprenant n'a pas l'obligation d'utiliser certains mots, et encore moins l'ensemble des différents sens d'un mot polysémique. Nous verrons que la liberté de la tâche peut poser quelques problèmes au niveau de l'interprétation des résultats dans la mesure où le chercheur n'a que très peu de contrôle sur ce que l'apprenant produit; de plus l'apprenant ne montre pas forcément l'étendue de ses connaissances dans la mesure où la tâche ne s'y prête pas. Néanmoins, les corpus ont l'avantage de répertorier des productions qui sont plutôt naturelles et représentatives de ce que l'apprenant fera dans une situation de communication spontanée.

Les prochains paragraphes sont ainsi consacrés aux six études que nous avons recensées qui traitent de la polysémie dans des corpus ; nous allons les présenter selon leur ordre chronologique.

#### *Lennon (1996)*

L'étude de Lennon (1996) porte sur le problème de l'acquisition de la polysémie verbale chez les apprenants germanophones ; elle porte notamment sur des verbes polysémiques fréquents en anglais : *put*, *go*, *recognise* et *take*. Le corpus étudié provient de la transcription des enregistrements de quatre étudiants allemands dans une tâche de narration à partir d'images.<sup>6</sup> L'analyse qualitative de l'utilisation de ces quatre verbes dans le corpus démontre une persistance des erreurs sémantiques avec des verbes polysémiques et fréquents chez les apprenants avancés de l'anglais L2 (20 à 24 ans), dont la langue maternelle est l'allemand. Les apprenants ont consacré entre

---

<sup>6</sup> Ce corpus a été analysé de façon plus générale dans Lennon (1991) (p. 26). Il note que sur les 170 erreurs qui ont été encodées comme des erreurs de choix lexical, 100 constituent des erreurs dans le choix du verbe. Celles-ci sont analysées dans Lennon (1996), c'est-à-dire dans l'étude que nous présentons.

six et dix ans à l'apprentissage de l'anglais. L'auteur note que les apprenants utilisent trop souvent les sens prototypiques (*core sense* ou *core meaning* dans le texte original<sup>7</sup>) des verbes comme *put*, *take* et *go* (p. 35) et ajoute que « les apprenants ont beaucoup de difficulté avec les contrastes déictiques dans les verbes de mouvement agentif en anglais » (notre traduction de Lennon, 1996, p. 35 : *particularly weak is their grasp of the system of deictic contrast in verbs of agentive movement in English*).

Voici quelques exemples que l'auteur a relevés.

(23) *The man who stands on the roof is putting off his jacket (for 'taking off')*  
(p. 29)

(24) *... In the next picture they suddenly go into the boat (for 'get into)* (p. 30)

(25) *... she has taken the baby into its cradle (for 'put)* (p. 33)

Selon l'auteur, les erreurs relèvent non seulement de l'influence de la L1, mais aussi d'autres facteurs qui sont propres à la L2. Il s'attarde notamment sur les erreurs dans lesquelles le verbe en question se combine avec une particule pour former un verbe à particule (*phrasal verb*). À ce titre, Lennon (1996) note que les apprenants de l'anglais L2 éprouvent plus de difficulté avec les verbes qui composent les verbes à particules qu'avec les particules elles-mêmes (p. 29). La difficulté se manifeste par des erreurs de choix de verbe, comme nous le montrent les exemples ci-dessus en (23) et en (24) ainsi que l'exemple en (26).

(26) *the man...is just fetching out the banknotes of his pockets (for 'taking...out')*  
(p. 28)

---

<sup>7</sup> L'auteur ne fournit pas de définition de *core sense* ou de *core meaning*.



Dans le corpus étudié, il s'agit souvent des verbes (p.ex. *bring, take, put, etc.*) que l'auteur appelle des « *deictic verbs of movement* » (p. 29). L'auteur note que ces verbes présentent des difficultés importantes pour les apprenants dans la mesure où est en jeu non seulement la direction encodée par le verbe, mais aussi l'orientation relative au sujet parlant (p. 29). Ce sont donc ces verbes, fréquents et polysémiques, qui seront problématiques pour les apprenants d'une L2.

Selon Lennon (1996), les résultats de son étude montrent qu'alors que les apprenants ont une idée générale du sens de ces verbes, leurs connaissances plus fines sur différents aspects de leur sémantique sont lacunaires. De ce fait, ils accordent trop d'importance au sens prototypique du verbe ainsi qu'au sens du verbe qu'ils jugent équivalent dans leur L1 (p. 35). Autrement dit, il y a une interaction entre les facteurs de la L2 (polysémie, contexte et restrictions collocationnelles) et ceux de la L1 (la sémantique du verbe équivalent dans la L1) qui sous-tend les erreurs sémantiques avec ces verbes hautement polysémiques et fréquents.

*Altenberg et Granger (2001)*

Dans leur étude, Altenberg et Granger (2001) utilisent une démarche semblable à celle de Lennon (1996). Ils étudient le verbe *to make* dans un corpus de production écrite (*International Corpus of Learner English- ICLE*) d'apprenants francophones et suédois de niveau avancé de l'anglais L2. Les apprenants étaient tous des étudiants inscrits en deuxième ou en troisième année d'un programme universitaire. De plus, ils comparent l'emploi de ce verbe par ces apprenants avancés de l'anglais L2 avec l'usage qu'en font les locuteurs natifs de l'anglais (*Louvain Corpus of Native English Essays - LOCNESS*). D'abord, les usages du verbe *make* ont été repartis dans huit catégories. Le tableau 1.1, que nous empruntons aux auteurs, présente leur classification.

Tableau 1.1 Les usages du verbe *make*

Sens	Exemples
1. Produce sth (result of creation)	<i>Make furniture, make a hole, make a law</i>
2. Delexical uses	<i>Make a distinction/a decision/a reform</i>
3. Causative uses	<i>Make sb believe sth, make sth possible</i>
4. Earn (money)	<i>Make a fortune, a living</i>
5. Link verb uses	<i>She will make a good teacher</i>
6. Make it (idiomatic)	<i>If we run, we should make it</i>
7. Phrasal/prepositional uses	<i>Make out, make up, make out of</i>
8. Other conventional uses	<i>Make good, make one's way</i>

Note. Adapté de Altenberg & Granger (2001), p. 177

Les analyses quantitatives (*khi carré*) et qualitatives font, entre autres, ressortir des différences importantes relatives à la L1 des apprenants. Les auteurs relèvent notamment des différences dans les emplois causatifs avec *make* (327 occurrences pour les apprenants suédois contre 174 occurrences pour les apprenants francophones ; 236 occurrences pour les locuteurs natifs de l'anglais) (p. 178). Par la suite, les utilisations causatives de *make* ont été réparties dans des sous-catégories selon la construction (*make* + adjectif, verbe ou nom). Les apprenants suédois font une sur-utilisation de la construction causative qui se réalise en *make* + adjectif, alors que les apprenants francophones n'utilisent que très peu cette construction, différence que les auteurs attribuent à l'influence translangagière.

L'influence du verbe *faire* en français est également observée dans bon nombre des emplois du verbe *make* chez les francophones. Par ailleurs, les constructions à verbe support (notre traduction de *delexical verb*) avec *make* sont plus problématiques que les emplois lexicaux de ce même verbe. Ils notent que les apprenants, quelle que soit leur langue maternelle, emploient peu le verbe *make* comme verbe support comparé aux locuteurs natifs de l'anglais (134 occurrences pour chacun des groupes d'apprenants contre 187 occurrences pour les locuteurs natifs) (p. 178). Qui plus est, lorsque les apprenants utilisent le verbe *make* comme verbe support (p.ex. *make*

*improvements, make a decision, make a point, etc.*), ils en font souvent un usage erroné.

À titre de conclusion, les auteurs notent que l'influence de la L1 est à mettre en relation avec d'autres facteurs internes à la L2. Ils soulignent également l'importance de comparer des apprenants dont les langues maternelles diffèrent afin de bien cerner si le comportement observé relève de l'influence de la langue maternelle ou encore pour voir si le comportement observé relève des processus d'apprentissage d'une L2 (Altenberg & Granger, 2001, p. 184).

#### *Viberg (2002)*

Les travaux de Viberg portent sur la sémantique des verbes polysémiques dans plusieurs langues, notamment en suédois. Il traite du phénomène dans une perspective à la fois linguistique et acquisitionnelle. En fait, dans ses travaux, il creuse les différentes réalisations des *verbes nucléaires*, c'est-à-dire une série de verbes de base communs aux langues européennes (*basic verbs*) tels *be, have, make, et take*, pour ne citer que ceux-là (p. 54). Comme le dit Viberg (2002), les verbes nucléaires sont très fréquents, très polysémiques et ils ont tendance à développer des emplois dans lesquels ils sont grammaticalisés (p. 54). De plus, les différents sens de ces verbes varient d'une langue à une autre, même si certains sens sont partagés (p. 62).<sup>8</sup> En 2002, l'auteur présente une synthèse de ses propres recherches sur les verbes nucléaires portant sur des corpus de production orale en suédois L2 chez les enfants et les adultes. Le corpus d'analyse a été recueilli auprès d'apprenants de suédois L2 d'âges différents : des enfants préscolaires, des élèves du primaire, des élèves du secondaire et des adultes ainsi que des locuteurs natifs du suédois (p. 56).

---

<sup>8</sup> Altenberg et Granger (2001) affirment également que ces verbes nucléaires sont complexes pour plusieurs raisons, dont notamment leur omniprésence dans certains champs sémantiques, leur fréquence, leur polysémie, les usages grammaticaux et leurs collocations (p. 174).

En ce qui a trait à l'utilisation de ces verbes par des apprenants d'une L2, il fait les observations suivantes. La mise en place d'un sens de base (*basic meaning*) semble être facilitée par un transfert positif de la L1 à la L2 (p. 59). Autrement dit, même si les sens de ces verbes ne sont pas partagés par toutes les langues que l'auteur a étudiées, il existe une base commune qui facilite le début de cette acquisition (Viberg, 2002, p. 55). Toutefois, le niveau d'abstraction des verbes nucléaires comparés à des verbes plus spécifiques d'un même domaine peut tout de même rendre leur acquisition plus complexe : on peut penser au verbe *aller* (verbe nucléaire) et aux nombreux verbes plus spécifiques qui expriment des manières de se déplacer. Une fois le sens de base mis en place, celui-ci est souvent très utilisé, voire surgénéralisé, de façon erronée (p. 59).<sup>9</sup> Quant aux sens propres à la L2 en apprentissage, ils sont souvent difficiles à maîtriser, les études empiriques montrant que les difficultés liées à ces verbes persistent, même à des stades avancés.

*Bolly (2007, 2009)*

Les études de Bolly (2007, 2009) portent sur l'usage des unités phraséologiques comportant les verbes à haute fréquence : *prendre* et *donner* dans un corpus recueilli auprès d'apprenants anglophones du français L2. Selon l'auteure, les unités phraséologiques, qui sont des séquences semi-figées, constituent une pierre d'achoppement pour les apprenants d'une L2. Le corpus à l'étude est le FRIDA (*French Interlanguage DAtabase*) qui est constitué de textes argumentatifs. En tenant compte des critères proposés par Bartning (1997), l'auteure considère que les apprenants universitaires dont les productions sont retenues sont à un niveau avancé. Aucune information précise n'est présentée sur l'âge des apprenants, cependant, ce sont des étudiants universitaires.

---

<sup>9</sup> Ce phénomène a été également observé par Lennon (1996).

La démarche d'analyse pour les deux études est contrastive : les productions des apprenants anglophones sont comparées à un corpus de production écrite d'étudiants francophones. Les résultats des analyses démontrent plusieurs tendances. À l'échelle du corpus, les locuteurs natifs produisent plus de séquences semi-figées que les apprenants anglophones. Par ailleurs, l'auteure note que les apprenants anglophones font une sur-utilisation des séquences libres (p.ex. *donner qqch à qqn*) construites avec *prendre* et *donner*. Pour l'auteur, les séquences libres n'ont des contraintes qu'au niveau des restrictions sélectionnelles (Bolly, 2007, p. 37).

La majeure partie de l'analyse porte sur 589 séquences verbe-nom semi-figées construites à partir des verbes *prendre* et *donner*, dont 295 qui ont été produites par les apprenants du français L2 et 294 par des locuteurs natifs (Bolly, 2007).<sup>10</sup> Dans l'analyse des séquences semi-figées, l'auteure relève un comportement différent des sujets selon le verbe, les apprenants du français L2 produisant à la fois plus d'occurrences du verbe *donner* et moins d'occurrences du verbe *prendre* que les locuteurs natifs. L'auteure fait l'hypothèse que ce comportement différent est dû à deux facteurs, l'un morphologique et l'autre, sémantique. Du point de vue morphologique, la régularité flexionnelle du verbe *donner* expliquerait son sur-emploi par rapport à l'emploi du verbe *prendre*, verbe irrégulier (Bolly, 2007, p. 40). Du point de vue sémantique, l'auteure émet l'hypothèse que le verbe *prendre* serait plus polysémique que le verbe équivalent en anglais, *to take*, et qu'au contraire, le verbe *donner* serait moins polysémique que son équivalent en anglais, *to give*. L'analyse des erreurs montre que les apprenants font autant d'erreurs avec les deux verbes. Les erreurs relevées sont des erreurs qui portent sur le choix du verbe (p.ex. *\*donner un coup d'œil* pour *jeter un coup d'œil*), sur l'ensemble de la séquence (*\*prendre place comme* pour *tenir lieu de*) ou encore sur le choix du déterminant (*\*donner information* ou *\*donner importance*) (Bolly, 2007, p. 43; Bolly, 2009,

---

<sup>10</sup> Dans la publication de 2009, 621 séquences ont été analysées.

pp. 21-22). De manière générale, l'auteure souligne la difficulté des séquences semi-figées pour les apprenants anglophones avec des verbes très fréquents, même si ce qu'elle appelle une « compétence phraséologique » émerge.

*Tyler (2012)*

Tyler (2012) analyse les prépositions *over* et *at* dans un corpus de production écrite d'apprenants russophones en anglais L2. Le premier objectif de son travail est lié à la description linguistique. En effet, elle étudie ces prépositions en les comparant avec leur équivalent en russe, c'est-à-dire la préposition *za*, et inscrit son analyse dans le cadre de la linguistique cognitive, notamment l'approche de la polysémie par principes (notre traduction du *Principled Polysemy approach*) (voir Tyler et Evans, 2003). Dans ce cadre, ce sont les sens spatiaux qui sont considérés comme étant le sens prototypique (*central sense*) à partir duquel les autres sens sont dérivés, par métaphore ou métonymie, par exemple. Ensuite, l'auteur procède à une analyse préliminaire de l'utilisation de ces prépositions par les apprenants russophones dans le *International Corpus of English Learners (ICEL)*, corpus composé de compositions écrites par des apprenants de l'anglais L2. L'auteure note qu'aucune donnée officielle sur le niveau de compétence langagière des apprenants n'est disponible.

Cette analyse étaye l'hypothèse selon laquelle les apprenants auront plus de facilité avec le sens prototypique, c'est-à-dire le sens spatial des prépositions à l'étude. De plus, elle constate que les apprenants auront également une certaine facilité avec les sens qui sont reliés au sens prototypique, comme, par exemple, les extensions temporelles des sens spatiaux des prépositions qui sont bien représentées dans le corpus ; ce sont les sens les plus éloignés qui poseront problème (p. 326). De ce fait, cette analyse préliminaire montre ainsi une gradation de difficultés selon des facteurs

relevant, d'une part, de la L1 des apprenants et d'autre part, de la L2 en apprentissage.

L'auteure rapporte aussi une enquête préliminaire auprès d'enseignants du russe L2 qui travaillent avec des apprenants anglophones. Ces enseignants ont confirmé la difficulté que présente la préposition polysémique *za* pour les apprenants anglophones, difficulté qui s'est manifestée dans un test de traduction auquel les apprenants ont été soumis. Cependant, les conclusions restent très préliminaires en raison du petit nombre de données. En somme, Tyler (2012) propose des pistes de recherches intéressantes en ce qui a trait aux prépositions polysémiques en insistant sur le lien tenace entre la description linguistique, le matériel pédagogique et l'acquisition.

## 1.2 Études empiriques sur la polysémie en L2

Nous nous tournons maintenant vers un autre type d'étude, les études empiriques. Il s'agit d'études dans lesquelles est opérationnalisée la polysémie ou une autre variable linguistique liée au sens comme le transfert sémantique; l'enjeu est la performance des apprenants à des tâches diverses. Le fait d'utiliser des tâches expérimentales, dans lesquelles le chercheur peut cibler certains sens ou emplois, donne un certain contrôle sur l'objet de l'étude, au détriment de la production plutôt naturelle qui caractérise les corpus. Nous commençons avec les études transversales (1.2.1) et ensuite, nous regardons les études qui portent sur la polysémie dans une perspective longitudinale (1.2.2).

### 1.2.1 Les études transversales

Nous présentons dans cette section plusieurs études transversales, dont trois portant sur la polysémie (c.-à-d. Elston-Güttler & Williams, 2008; Ijaz, 1986; Laufer, 1990) et un concept relié, l'ambiguïté (c.-à-d. Degani & Tokowicz, 2010). Les études de Jiang (2002, 2004) portent sur le transfert sémantique pour des mots polysémiques.

#### *Ijaz (1986)*

L'étude d'Ijaz (1986) porte sur six prépositions polysémiques en anglais L2 : *on*, *upon*, *onto*, *on top of*, *over*, *above*. L'auteure cherche à savoir si les apprenants très avancés de l'anglais L2 assignent les mêmes sens que les locuteurs natifs à ces prépositions polysémiques de l'anglais. D'abord, les mots à l'étude ont été analysés selon leurs dimensions sémantiques (p.ex. s'ils véhiculent (ou non) un contact, de la verticalité ou encore du mouvement) (p. 407). Ensuite, deux mesures des connaissances sémantiques ont été retenues: une tâche de jugement sémantique et une tâche lacunaire. La tâche de jugement sémantique consistait à évaluer le degré de proximité de deux prépositions en l'indiquant par une croix sur une ligne horizontale; la borne à gauche correspondant à *très similaire*, et celle à droite à *pas similaire* (p. 410). La tâche lacunaire comportait 26 phrases et il y avait 28 tirets à remplir; les participants avaient à mettre la préposition qu'ils jugeaient correcte dans le contexte.

Six groupes de participants ont été classés selon leur langue maternelle. Par exemple, il y avait un groupe de locuteurs natifs de l'anglais, un autre groupe de locuteurs natifs dont les parents n'avaient pas l'anglais comme langue maternelle, et plusieurs groupes de locuteurs non natifs avec des langues maternelles différentes (p. 414). Les locuteurs non natifs étaient d'un niveau très avancé, voire presque natif, en matière de la compétence langagière à l'oral. Tous les participants avaient eu au moins douze



années d'éducation formelle et avaient obtenu au moins 22 sur 28 au test lacunaire (p. 415). Aucune autre information socio-démographique n'a été présentée.

Les résultats ont montré que tous les groupes de participants non natifs se comportaient d'une façon différente de celle des locuteurs natifs aux deux tâches expérimentales. Les résultats ont également montré la présence d'une influence translangagière chez deux groupes de locuteurs non natifs : ceux qui avaient l'allemand et l'urdu comme L1. Par ailleurs, lorsque l'auteure a analysé les erreurs produites au test lacunaire, elle a pu les expliquer en partie par l'influence translangagière. Enfin, un résultat très intéressant est le fait que le transfert de sens de la L1 vers la L2 semble être contraint par le degré de prototypicalité de l'acception. Autrement dit, les apprenants avaient moins tendance à transférer les sens d'une préposition qui n'étaient pas prototypiques, même dans des cas où le résultat du transfert aurait été positif. L'auteure a démontré que les apprenants avancés se comportent davantage comme des locuteurs natifs relativement au sens prototypique; toutefois, pour ce qui est des sens plus éloignés, on observe une différence marquée entre locuteurs natifs et apprenants. Enfin, l'auteure note que les apprenants cherchent à faire les mêmes distinctions sémantiques dans leur L1 et leur L2. Par exemple, lorsque leur L1 encode des distinctions sémantiques qui ne sont pas encodées dans leur L2, c'est-à-dire la L1 fait des découpages sémantiques plus fins que dans la L2, les apprenants cherchent à faire ces mêmes distinctions dans leur L2, ce qui les induit en erreur (p. 443).

*Laufer (1990)*

Dans Laufer (1990), l'auteure fait une synthèse des études empiriques qui ont traité de l'acquisition du vocabulaire jusqu'à la fin des années 80.<sup>11</sup> L'un de ses objectifs est de délimiter les facteurs qui contribuent à rendre un mot difficile à apprendre ou au contraire ceux qui peuvent faciliter l'apprentissage d'un mot en L2. Elle identifie entre autres des facteurs d'ordre phonologique, grammatical et sémantique. Puisque notre étude porte sur la polysémie, nous nous concentrerons sur les facteurs sémantiques qu'elle évoque, tel que le caractère concret ou abstrait d'un mot (p. 300), la spécificité (p. 301), l'idiomaticité (p. 301) et les sens multiples, c'est-à-dire la polysémie et l'homonymie (pp. 302-303).

Dans son article de 1990, Laufer souligne que la polysémie est à la base d'un grand nombre de problèmes dans l'acquisition du vocabulaire et qu'une connaissance réduite des acceptions d'un mot polysémique induit souvent les apprenants en erreur (p. 303). Cette observation provient notamment de Bensoussan & Laufer (1984) et est basée sur une tâche de « *lexical guessing* », dans laquelle les apprenants doivent deviner le sens d'un mot inconnu à partir du contexte. Par exemple, la conjonction *since* en anglais peut vouloir dire *depuis* ou bien *parce que*. Les apprenants dans son étude avaient tendance à conférer l'interprétation temporelle à *since* même lorsque le contexte ne s'y prêtait pas. De ce fait, les apprenants ignoraient une partie de la sémantique du mot, ce qui les induisait en erreur dans cette tâche (Laufer, 1990, p. 303). Les résultats obtenus démontrent que les apprenants qui ont l'hébreu comme L1 ont tendance à n'associer qu'un seul sens à un item lexical.

---

<sup>11</sup> Notons que l'article de Laufer (1990) est une synthèse des recherches faites auparavant. Nous l'incluons dans cette section dans la mesure où l'auteure rapporte les résultats d'une série d'études transversales.

*Jiang (2002, 2004)*

Nous présentons les études de Jiang (2002, 2004) en même temps dans la mesure où l'étude de 2004 constitue une reprise de l'étude de 2002 auprès d'une population différente. L'objectif de ces deux études est d'évaluer le contenu sémantique des représentations lexicales en L2 afin d'évaluer si elles sont composées des spécifications sémantiques de la L1 ou encore si l'apprenant crée des représentations sémantiques propres à la L2. Selon lui, le problème de l'acquisition du sens en L2 est particulièrement accru lorsque la L2 fait des distinctions sémantiques qui sont absentes dans la L1 des apprenants (Jiang, 2002, p. 620). Il s'intéresse alors à des mots polysémiques pour lesquelles les réalisations sont différentes dans la L2 selon l'acception véhiculée.

Dans l'étude de 2002 deux expérimentations ont été menées. Vingt-cinq apprenants sinophones de l'anglais et 27 locuteurs natifs de l'anglais ont pris part à la première expérimentation. Quant à la deuxième expérimentation, 18 apprenants sinophones de l'anglais et 18 locuteurs natifs de l'anglais y ont participé. Leur niveau de compétence langagière en anglais était évalué au moyen de leur score au TOEFL qui était au-delà de 550 pour l'ensemble des apprenants, qui sont tous des étudiants universitaires. Les deux expérimentations se sont servies d'une tâche de jugement sémantique. En effet, les participants avaient à juger sur une échelle de Likert le degré de proximité de deux mots dans leur L2. Certaines des paires de mots ont la même traduction en chinois, par exemple, les mots *problem* et *question* se traduisent tous deux par *wenti*, tandis que d'autres paires de mots avaient deux traductions différentes en chinois, comme *painter* et *artist* qui se traduisent respectivement par *huajia* et *yishujia* (Jiang, 2002, p. 623).

Les résultats de la première expérimentation ont montré que, pour les locuteurs natifs, le fait que les deux mots partagent ou non une traduction en chinois n'avait aucun

effet sur leur jugement (Jiang, 2002, p. 624). Or, tel qu'attendu, les participants sinophones avaient tendance à juger que deux mots en anglais étaient sémantiquement plus proches lorsqu'ils partagent une même traduction dans leur L1. Toutefois, Jiang (2002) soulève la possibilité que des connaissances explicites auraient pu influencer la performance des apprenants et donc que l'expérimentation n'est pas représentative des représentations sémantico-lexicales qui seront, elles, plutôt implicites. Ainsi, la deuxième expérimentation reprend les items de la première et elle est faite en temps réel. Les apprenants doivent donc juger si les deux mots présentés en anglais sont sémantiquement proches ou non (une réponse binaire) et le temps de réaction est pris comme un indice du degré de proximité des deux mots. Les résultats de cette deuxième expérimentation confirment ceux de la première et soutiennent l'hypothèse selon laquelle la L1 joue un rôle dans les représentations sémantico-lexicales en L2 (Jiang, 2002, p. 632).

Pour ce qui est de l'étude de 2004, elle reprend pour l'essentiel la démarche de celle en 2002 auprès d'une population d'apprenants coréens de l'anglais. Quinze apprenants coréens dont l'âge moyen est de 30,8 ans et quinze locuteurs natifs de l'anglais ont pris part à l'étude. Encore une fois, pour participer à l'étude, les apprenants devaient avoir un score sur le TOEFL au-delà de 550. Toutefois, l'auteur note que cinq participants n'ont pas fourni leur score au TOEFL. Tout comme dans l'étude de 2002, deux types de mots étaient étudiés : ceux qui ont une même traduction en coréen (p.ex. le cas de *chance* et *opportunity*) et ceux qui ont une traduction différente en coréen (p.ex. le cas de *decrease* et *reduce*) (Jiang, 2004, p. 422). La tâche retenue est celle de la deuxième expérimentation de 2002, à savoir la tâche de jugement en temps réel ; les réponses ainsi que les temps de réaction sont donc analysés. Les résultats de cette étude confirment ceux de 2002 : la L1 joue bel et bien un rôle dans les représentations sémantiques en L2; le temps de réaction étant plus lent pour les mots qui n'ont pas la même traduction en coréen.

*Elston-Güttler et Williams (2008)*

Elston-Güttler et Williams (2008) examinent l'influence de la polysémie des mots de la L1 (l'allemand) sur le traitement sémantique des mots de la L2 (l'anglais) en lecture. Cette étude est centrée essentiellement sur des mots qui sont polysémiques dans la L1 et qui ont plusieurs réalisations dans la L2, selon l'acceptation véhiculée. Par exemple, les mots *bag* et *pocket* en anglais partagent une même traduction en allemand : *tasche* (p. 170). Les auteurs cherchent à évaluer de quelle manière la L1 influence la L2 dans le traitement des mots polysémiques en L2 : s'agit-il de transferts purement lexicaux ou plutôt de l'activation des concepts en langue maternelle (p. 170) ?

Trente-deux apprenants germanophones de l'anglais L2 et vingt locuteurs natifs de l'anglais ont pris part à l'étude. Les apprenants germanophones sont considérés comme étant de niveau très avancé : ils ont tous commencé à apprendre l'anglais entre l'âge de dix et douze ans (p. 173). L'expérimentation consistait à lire une phrase à l'ordinateur, puis à juger si le mot qui le suivait était acceptable selon le contexte. Les participants avaient donc à juger si le mot proposé pouvait suivre le contexte comme dans *On his trousers was a large bag*. Les items ont été catégorisés selon que le mot ciblé est un nom ou un verbe et selon le degré de proximité des deux mots en anglais.

Les résultats montrent que les temps de réaction pour les verbes étaient plus longs que ceux pour les noms, et ce même chez les locuteurs natifs. Toutefois, la différence entre les locuteurs natifs et les apprenants pour les deux types d'items est significative. Dans l'ensemble, les auteurs montrent que, pour les verbes, l'interférence se situe au niveau des transferts lexicaux, tandis que pour les noms le transfert est davantage conceptuel ; autrement dit, les concepts de la L1 seront impliqués dans le traitement des noms en L2 (p. 182). Cette différence est due,

selon les auteurs, au fait que les verbes auraient plus de traits qui sont spécifiques à la langue donnée que les noms (p. 183). Ils proposent ainsi que les verbes sont de manière générale plus polysémiques que les noms (p. 172). Cette polysémie, plus présente dans les verbes, serait donc l'une des raisons principales pour lesquelles les verbes posent plus de problèmes pour les apprenants que les noms. Ainsi les auteurs proposent-ils que pour leurs apprenants d'anglais L2, l'influence translangagière se reflète au niveau lexical pour les verbes (la médiation lexicale), tandis que pour les noms, c'est la médiation conceptuelle qui est en jeu (p. 183). Les auteurs expliquent leurs résultats au moyen du modèle hiérarchique révisé (notre traduction de *Revised Hierarchical Model*) dans lequel l'on suppose que les mots sont produits et compris en L2 par des liens lexicaux à des mots en L1 (pp. 168-169).<sup>12</sup>

*Degani et Tokowicz (2010)*

Degani et Tokowicz (2010) étudient la difficulté que représentent les mots ambigus dans les premières phases d'apprentissage d'une L2. Elles définissent l'*ambiguïté* comme étant l'existence de plus d'une traduction dans une langue cible pour un mot (p. 299). Les items à l'étude appartiennent à trois catégories différentes : ceux qui ne sont pas ambigus (comme le mot *arrow* qui ne possède qu'une traduction en néerlandais : *pijl*), ceux qui sont ambigus au niveau de la forme (un sens d'un mot en L1 correspond à deux mots différents avec le même sens en L2 : l'exemple du mot *sky* : *lucht* ou *hemel* en néerlandais) ou encore ceux qui sont ambigus au niveau du sens (un mot dans la L1 a plusieurs sens qui correspondent à des mots différents dans la L2 : le mot *change* qui a une traduction différente selon que le sens actualisé fait référence à la monnaie [*wisselgeld*] ou au changement [*verandering*]) (p. 300).

---

<sup>12</sup> Elston-Guttler & Williams (2008): 168-169: Revised Hierarchical Model (RHM) de Kroll et Stewart (1994): « *According to this model, second language (L2) words are produced and understood predominantly via lexical-level translation connections to first language (L1) words. Direct connections from L2 words to conceptual representations strengthen only gradually as proficiency increases* ».

Quarante-sept anglophones (âge moyen=18,66) qui débutent leur apprentissage du néerlandais ont pris part à l'étude. Puisque les participants n'avaient aucune connaissance du néerlandais au commencement de l'étude, le protocole expérimental comprenait une phase d'entraînement. Trois tests ont été développés afin d'évaluer l'apprentissage des mots ambigus en néerlandais auprès des apprenants débutants anglophones. Parmi ces trois tests, il y avait un test de traduction-production du néerlandais vers l'anglais, un test de reconnaissance des traductions ainsi qu'un test de traduction-production de l'anglais vers le néerlandais (passé une seule fois à la fin de l'étude en raison de la nature déstabilisante de ce genre de test) (p. 302). Les résultats dans l'ensemble montrent que les mots ambigus sont effectivement plus difficiles à apprendre que des mots non ambigus. La traduction plus lente et moins précise de ces mots amène les auteures à cette conclusion. Qui plus est, elles relèvent une différence importante en ce qui a trait à la source de l'ambiguïté : l'ambiguïté liée au sens est moins problématique que celle liée à la forme (p. 311). Par ailleurs, l'entraînement ne semble pas avoir eu un effet significatif sur la rapidité et la précision dans la traduction de ces mots. Cependant, le fait de présenter des définitions des mots ambigus aux apprenants les aide à faire le lien entre un mot et son sens en L2. Les auteures reprochent aux manuels scolaires de langue seconde de ne pas rendre les différences entre les sens des mots ambigus assez saillantes, différences qui gagneraient à être exploitées davantage dans le matériel pédagogique.

### 1.2.2 La polysémie en L2 dans une perspective longitudinale

Très peu d'études longitudinales portent sur l'acquisition de la polysémie en L2. Les études de Schmitt (1998) et Crossley, Salsbury et McNamara (2010) font pourtant exception à la règle.

*Schmitt (1998)*

L'étude de Schmitt (1998) est une étude qui porte de façon plus générale sur le développement du lexique en anglais L2. L'auteur cherche à évaluer l'évolution des différents types de connaissances pour onze mots en anglais L2 et suit trois apprenants qui avaient entre 27 et 30 ans sur une période d'environ un an. Leurs scores à un test d'anglais standardisé, le TOEFL, montrent que les trois apprenants sont des apprenants avancés. Les mesures prises permettent de dresser le portrait des connaissances lexico-sémantiques des apprenants à intervalle régulier ; ceux-ci ont tous rencontré le chercheur trois fois pendant la durée de l'étude. Dans les entretiens sont abordées des questions relatives à l'orthographe, aux associations, aux informations grammaticales et au sens des mots à l'étude (p.ex. *abandon, circulate, convert, dedicate, suspend*, pour ne citer que ceux-là). De ce fait, une partie de l'étude porte sur les connaissances lexico-sémantiques pour lesquelles le chercheur distingue les connaissances réceptives (l'interviewer donne un indice pour que l'apprenant donne le sens) et productives (l'apprenant donne le sens sans indices). Les items choisis ont tous au minimum trois sens afin d'évaluer le développement des connaissances qu'ont les apprenants pour chacun des sens (Schmitt, 1998, p. 289). Concernant les connaissances lexico-sémantiques, les résultats montrent que les trois apprenants ont une connaissance appauvrie des différents sens des mots au début de l'étude, car deux d'entre eux connaissaient moins de la moitié des différents sens (p. 295). Par la suite, tous les trois ne progressent que très peu dans leurs connaissances sémantiques des mots étudiés et le peu de progrès réalisé l'est pour la majorité entre la première et la deuxième entrevue. L'auteur en conclut qu'il y a une certaine rapidité qui caractérise le début de l'acquisition du sens dans une L2 et ensuite, il y a une stabilisation (p. 300). Cependant, le faible nombre de participants, en plus de la diversité des items lexicaux à l'étude, rendent les conclusions très peu généralisables.



*Crossley, Salsbury et McNamara (2010)*

Crossley, Salsbury et McNamara (2010) étudient la production orale spontanée chez un groupe de six apprenants adultes d'anglais L2 séjournant aux États-Unis. Chaque apprenant avait une langue maternelle différente. Les apprenants ont été soumis à un test institutionnel de compétence langagière; ils ont tous été classés dans le premier niveau d'un programme d'études langagières qui en comporte six. Cependant, les auteurs ont considéré qu'ils étaient de faux débutants dans la mesure où ils ont tous suivi des cours d'anglais L2 dans leur pays d'origine. Une étude longitudinale (12 mois) a été mise en place afin de mettre en exergue la nature développementale des réseaux lexicaux. L'objectif de l'étude est d'observer s'il y a un lien positif entre le nombre de sens utilisés d'un même mot dans les productions orales et la quantité de temps passé en milieu anglophone. Le corpus a été recueilli lors d'entretiens semi-suscités dans lesquels les participants pouvaient choisir le sujet de conversation, ce qui a rendu le discours produit naturel. De plus, au cours de l'étude, les participants ont passé un examen TOEFL institutionnel tous les deux mois afin d'évaluer l'évolution de leur compétence langagière.

Les résultats démontrent que les apprenants en début d'apprentissage font preuve d'une connaissance productive (au niveau morphophonologique) des mots polysémiques, sans pour autant connaître l'ensemble des sens associés. Or, malgré cette production plutôt précoce des mots polysémiques et fréquents (dont notamment, *think, know, place, work* et *name*) dans l'une de leurs acceptions, les autres sens associés à ces mots ne seront acquis que plus tard. Les auteurs montrent qu'au niveau sémantique, très peu de progrès est fait dans les premiers mois, puis par la suite le

réseau de sens d'un mot se développe à partir d'un sens noyau (fréquent et concret) qui avait été préalablement acquis.<sup>13</sup>

### 1.3 Études sur les verbes polysémiques

De manière générale les études que nous avons présentées dans la section 1.2 portent davantage sur les noms que sur les verbes. Nous nous tournons maintenant vers les études qui se concentrent plus spécifiquement sur les verbes polysémiques en L2. Certaines études abordent la polysémie des verbes en se penchant sur la représentation lexicale de ces verbes chez les apprenants d'une L2 (1.3.1). D'autres portent sur les différents découpages sémantiques des verbes polysémiques entre la L1 et la L2 (1.3.2). Enfin, d'autres études abordent les liens entre la structure argumentale et la polysémie (1.3.3).

#### 1.3.1 La représentation lexicale des verbes polysémiques

Dans plusieurs études récentes, les chercheurs se penchent sur la représentation lexicale des verbes hautement polysémiques chez les apprenants d'une L2. Deux études notamment traitent de la représentation des verbes polysémiques *make* et *give* en anglais L2 chez les apprenants japonais (c.-à-d. Hayashi, 2008; Hayashi & Marks, 2012).

##### *Hayashi (2008)*

L'étude de Hayashi (2008) porte sur la représentation lexicale du verbe *make* chez les apprenants japonais de l'anglais L2. Trente-quatre apprenants et douze locuteurs

---

<sup>13</sup> Notons que Schmitt (1998) a observé l'effet inverse; la plupart des sens nouveaux étaient acquis lors des premiers mois de l'étude puis les apprenants passaient par un plateau.

natifs de l'anglais ont pris part à l'étude. L'auteur ne donne aucune information, ni sur le niveau de compétence langagière en anglais des participants, ni sur les données socio-démographiques tels l'âge et le sexe. Les participants ont été soumis à trois tâches expérimentales : une tâche de production dans laquelle ils avaient à produire une phrase avec un emploi du verbe *make* qu'ils jugeaient prototypique, une tâche de regroupement des sens (notre traduction de *semantic relatedness*) dans laquelle ils avaient à regrouper les différents sens du verbe *make* selon leur degré de similitude, ainsi qu'une tâche de jugement d'acceptabilité. Pour ce qui est de la tâche de production, le sens qui était le plus souvent donné par des locuteurs natifs de l'anglais était considéré comme étant le sens prototypique (Hayashi, 2008, p. 28).

Les résultats montrent que l'influence de la L1 (c'est-à-dire du verbe qui est l'équivalent du verbe *make* en japonais) est présente non seulement au niveau lexical, dans les jugements d'acceptabilité, mais aussi au niveau conceptuel dans la tâche de regroupement des sens (pp. 37-38). Plus précisément, les résultats généraux de la tâche de regroupement sont les suivants : les deux groupes de participants (locuteurs natifs et apprenants japonais) font une différence entre les emplois de *make* liés à la causation (p.ex. *The war made a hero of him* ; *The hot bath made me feel so good*) et les emplois de *make* qui sont liés à la production (p.ex. *Please make me some coffee*; *She made an apple pie*) dans leur regroupement (Hayashi, 2008, p. 33). Toutefois, l'auteur mentionne qu'alors que les regroupements des locuteurs natifs pourraient s'expliquer du point de vue sémantique, les regroupements des apprenants sont plutôt aléatoires (p. 33). De manière générale, l'auteur note que les instances prototypiques du verbe *make* ne sont pas nécessairement faciles à apprendre pour les apprenants interrogés et que l'influence translangagière s'opère tant au niveau lexical qu'au niveau conceptuel dans l'acquisition du verbe *make*.

*Hayashi & Marks (2012)*

L'étude de Hayashi et Marks (2012) a été faite dans la même optique que celle de Hayashi (2008). Les auteurs s'intéressent à la représentation lexicale du verbe *to give* en anglais L2 chez les apprenants japonais. Soixante-quatorze apprenants japonais de l'anglais L2 et quinze locuteurs natifs ont pris part à l'étude. Tout comme dans l'étude de Hayashi (2008), aucune information sociodémographique sur les participants n'a été présentée. Les auteurs se sont servis de deux instruments de mesure : une tâche de production lors de laquelle l'apprenant avait à produire une phrase avec le verbe ciblé, c'est-à-dire le verbe *to give*. Cette tâche servait à établir un sens prototypique du verbe, à la fois chez les apprenants et chez les locuteurs natifs, et à voir dans quelle mesure les sens issus des phrases des apprenants étaient comparables à ceux issus des phrases des locuteurs natifs. La deuxième tâche, quant à elle, était une tâche de regroupement sémantique. Les participants avaient à regrouper des phrases dans lesquelles le verbe ciblé était employé. Le nombre de groupes et les critères de regroupement étaient laissés au choix du participant (Hayashi & Marks, 2012, p. 164).

Quant aux résultats, ils vont dans le même sens que ceux de Hayashi (2008). La tâche de production d'une phrase montre que le sens prototypique de *give* est « GIVER + *give* + RECIPIENT + THING (concrete noun) » (p. 163), et ce pour les deux groupes de participants (les locuteurs natifs et les apprenants japonais). En ce qui concerne la tâche de regroupement sémantique, deux résultats nous paraissent intéressants. Les locuteurs natifs se servaient davantage de critères sémantiques afin d'établir leurs regroupements, tandis que les apprenants L2 semblaient se servir des critères plus syntaxiques ou structuraux (p. 169). De plus, tout comme dans l'étude de Hayashi (2008), tandis que les regroupements des locuteurs natifs pouvaient s'expliquer sur le plan linguistique, ceux des apprenants semblaient plutôt aléatoires.

### 1.3.2 Les différents découpages sémantiques des verbes polysémiques

Les études que nous présentons dans cette section ne portent pas sur la polysémie à proprement parler ; elles portent sur des différences entre le découpage sémantique des verbes d'une langue à une autre. En effet, ces études traitent des cas où la L1 a un verbe général, et la L2 fait un découpage plus fin de ces différences sémantiques, ou encore le cas inverse, c'est-à-dire la L1 a plusieurs verbes pour exprimer différentes facettes d'un même concept, et la L2 ne possède qu'un verbe général.

*Gullberg (2009b)*

L'étude de Gullberg (2009b) a pour objectif d'examiner le degré de reconstruction du sens chez les apprenants du néerlandais L2 lorsqu'ils passent d'un système dans lequel il y a un verbe général de mouvement causé (*put*) dans leur langue maternelle (l'anglais) au néerlandais, langue dans laquelle il y a deux verbes spécifiques du mouvement causé, qu'elle nomme verbes de « *caused posture* », selon la position verticale ou horizontale dans laquelle l'objet a été posé. Par exemple, une bouteille que l'on pose de façon verticale est décrite par le verbe *zetten* (l'équivalent de *set*), tandis que cette même bouteille posée de façon horizontale est décrite par le verbe *leggen* (l'équivalent de *lay*) (p. 224).

Dix apprenants anglophones du néerlandais L2 ont participé à l'étude. La moyenne d'âge des participants était de 36 ans et leur niveau de compétence langagière était évalué au moyen des scores à un test de placement qui démontrent que tous les participants étaient de niveau intermédiaire-avancé. Les apprenants avaient à visionner des événements de placement d'objets sur un écran et ensuite, à décrire la scène. La tâche a été faite et dans la L1 et dans la L2. Les analyses portent sur leurs productions orales ainsi que les gestes qu'ont fait les participants. Quatre participants ont été exclus puisqu'ils n'ont pas produit assez de gestes pendant la tâche.

Les résultats montrent qu'en anglais les participants avaient une forte tendance à utiliser le verbe *put* au lieu de verbes plus spécifiques (comme *set* et *lay*), mais moins fréquents, qui sont des verbes de *caused posture*. En ce qui concerne leur usage des verbes en néerlandais L2, les apprenants avaient tendance à surgénéraliser l'équivalent du verbe *set*, plus fréquent que *lay* en anglais (p. 237), et à se servir des verbes de mouvement causé factices (notre traduction de *dummy caused motion verbs*) tels *gaan* (*aller*) et *doen* (*faire*) ainsi que des verbes de posture intransitifs (p. 236). Enfin, les résultats soutiennent l'hypothèse de départ, selon laquelle les apprenants anglophones éprouveraient des difficultés avec le passage d'un verbe général de leur L1 à deux verbes plus spécifiques dans leur L2. Même si l'anglais possède deux verbes jugés équivalents aux verbes du néerlandais, c'est-à-dire *set* et *lay*, les participants ne les utilisaient que très peu dans leur production orale en anglais ; ils ont au contraire tendance à utiliser le verbe *put* en anglais. Enfin, l'auteure confirme que les résultats sont encourageants dans la mesure où un début de reconstruction sémantique se manifeste dans l'utilisation des verbes de mouvement causé factices et des verbes de posture intransitifs, montrant par là même une focalisation non seulement sur le mouvement causé, mais aussi sur la configuration finale de l'objet.

#### *Saji et Imai (2013)*

Une étude plus récente (Saji & Imai, 2013) traite des verbes en chinois qui correspondent aux verbes anglais *carry* et *hold*. Le chinois possède environ vingt verbes qui lexicalisent une manière différente de porter un objet, verbes qui seront tous traduits par *to carry* en anglais (p. 72). Cette étude cherche à approfondir l'idée selon laquelle l'organisation d'un nouveau domaine sémantique est problématique pour les apprenants d'une L2 (p. 73). Ainsi, l'étude porte sur 50 apprenants du

chinois L2 dont la langue maternelle est soit le coréen soit le japonais.<sup>14</sup> Les auteurs ont indiqué que les participants avaient appris le chinois depuis environ deux ou trois ans. Aucune information formelle sur leur niveau de compétence langagière en chinois n'a été fournie.

Notons que le japonais et le coréen sont des langues qui disposent de cinq à sept verbes pour couvrir les différentes acceptions des vingt verbes du chinois (p. 73). Par ailleurs, les distinctions sémantiques encodées dans les verbes en japonais et en coréen sont moins nuancées que celles encodées dans les vingt verbes du chinois (p. 73). Les auteurs se sont servis d'une tâche qui demandait aux participants de décrire un scénario présenté à l'aide d'une vidéo dans laquelle un acteur portait des objets de manière différente. Il y avait 26 scénarios au total correspondant aux découpages sémantiques du chinois (p. 75). Les résultats ont montré que, pour les apprenants japonais et coréens, il y a une influence très discernable de leur langue maternelle respective : les verbes chinois choisis correspondent à des découpages sémantiques existants dans leur L1 (p. 80).<sup>15</sup> En d'autres mots, les verbes choisis en chinois sont ceux qui encodent les mêmes distinctions sémantiques que dans la L1 des participants ; de ce fait, l'éventail des verbes du chinois n'est pas produit par les apprenants. Aussi, les apprenants ont tendance à surgénéraliser les verbes du chinois qui sont les plus généraux, tendance que les auteurs lient également à l'influence translangagière, dans la mesure où la L1 des participants dispose d'un verbe semblable (pp. 84-85). Cette étude met en exergue la difficulté pour un apprenant de passer d'un domaine sémantique relativement simple dans sa L1 à un domaine sémantique plus complexe (avec des découpages de sens plus fins) dans sa L2.

---

<sup>14</sup> Notons que les auteurs rapportent aussi les résultats des locuteurs natifs du chinois de plusieurs tranches d'âge (3 ans jusqu'à l'âge adulte) et des locuteurs natifs du japonais et du coréen.

<sup>15</sup> Les résultats rapportés portent à la fois sur des apprenants L2 et les enfants apprenant leur L1; nous nous concentrons pour notre étude sur les résultats des apprenants L2.

*Alferink et Gullberg (2014)*

L'étude de Alferink et Gullberg (2014) se penche sur les événements lors desquels un agent place un objet (p.ex., le verbe *mettre* ou *poser* en français). Les auteurs notent qu'un verbe général comme *put* en anglais ou *mettre* en français est plutôt exceptionnel dans la mesure où de nombreuses langues utilisent des verbes différents selon la cause du mouvement de l'objet et surtout selon la configuration finale de l'objet (qu'il soit en position verticale ou horizontale, par exemple) en relation avec le fond (*ground*) (p. 24). Cette étude porte sur les différences entre *mettre* en français, et les verbes équivalents en néerlandais; le néerlandais est une langue qui encode la configuration finale de l'objet dans le verbe (p. 25). Trente et un participants de 17 à 28 ans ont pris part à l'étude, dont neuf locuteurs natifs du français, quatorze locuteurs natifs du néerlandais ainsi que huit bilingues (français – néerlandais) (p. 26). Ces derniers sont considérés comme étant des locuteurs bilingues avec un niveau de compétence langagière égal dans leurs deux langues (p. 32). Les résultats montrent que les bilingues ont tendance à utiliser les verbes plutôt généraux à la fois en français et en néerlandais, et ce indépendamment du verbe requis par le contexte.<sup>16</sup> En d'autres mots, les bilingues se servaient d'un verbe plutôt général comme *mettre* ou *poser* dans leurs deux langues, en dépit du fait que le néerlandais ne le permet pas. Les auteurs en concluent que ce résultat fournit des preuves d'un système unifié de représentation lexicale chez les locuteurs bilingues. Ces résultats plaident donc en faveur de l'influence translangagière, même chez les bilingues. Cependant, les auteurs hésitent à confirmer cette influence en l'absence de résultats d'un autre groupe de bilingues (sans connaissance du français) afin de trianguler les mesures (p. 32).<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Il existe également une série de verbes plus précis en français – *verser* ; *accrocher* ; *coucher*, etc.

<sup>17</sup> Jarvis et Pavlenko (2008) listent trois conditions qui doivent être réunies pour confirmer la présence de l'influence translangagière : l'homogénéité intragroupe, l'hétérogénéité intergroupe et la



*Cadierno, Ibarretxe-Antuñano et Hijazo-Gascón (2016)*

Dans leur étude, Cadierno, Ibarretxe-Antuñano et Hijazo-Gascón (2016) s'intéressent également aux verbes de placement en danois et en espagnol L1 et L2. L'intérêt d'étudier ces deux langues vient du fait que le danois est une langue à satellites tandis que l'espagnol est une langue à cadre verbal (p. 195). Cette distinction renvoie à la dichotomie talmienne selon laquelle certaines langues encodent le trajet dans le verbe (les langues à cadre verbal ou *verb-framed languages*) et d'autres encodent le trajet dans un élément satellite et la manière dans le verbe (les langues à satellites ou *satellite-framed languages*) (p.ex. Talmy, 1985, 2000). Cinquante-deux participants d'âge adulte ont pris part à l'étude : dix locuteurs natifs de l'espagnol, quatorze locuteurs natifs du danois, quatorze apprenants danois de l'espagnol et quatorze apprenants hispanophones du danois (p. 196). Les apprenants ont été classés à un niveau intermédiaire selon le résultat à des tests standardisés (p. 196). La tâche des participants consistait à décrire une vidéo qui mettait en scène une personne qui posait un objet quelque part ; autrement dit un événement de mouvement causé avec différentes manières et configurations spatiales (p. 197). Les résultats rapportés concernent à la fois les locuteurs L1 et L2. Nous allons nous concentrer sur ceux des apprenants L2.

Les résultats montrent que les apprenants interrogés avaient de la difficulté dans la restructuration sémantique en ce qui a trait aux événements de placement (p. 214). Cette difficulté se manifeste peu importe s'ils passent d'un système complexe à un système moins complexe<sup>18</sup> (comme c'est le cas des apprenants danois de l'espagnol) ou le cas inverse. Selon les auteurs, ce résultat est intéressant dans la mesure où les

---

congruence dans la performance translinguistique (notre traduction de : *cross-linguistic performance congruity*) (p. 41).

<sup>18</sup> Les auteurs définissent un système complexe comme étant un système dans lequel les découpages sémantiques sont plus fins que dans la L1. Aussi, l'absence d'un verbe de placement général (p.ex. *poner* en espagnol) rend le danois plus complexe.

études antérieures ont démontré que seul le passage d'un système simple à un système complexe posait réellement problème pour les apprenants (p. 214). Comme le disent les auteurs, un changement de système, que ce soit d'un système plus général vers un système plus spécifique ou vice versa, est problématique pour les apprenants d'une L2 (p. 214) Les comparaisons entre les locuteurs natifs des deux langues et les apprenants montrent aussi que lorsque les apprenants utilisent les mêmes verbes que les locuteurs natifs, ils ne les utilisent pas de la même façon (p. 215). Les auteurs évoquent également l'influence d'une autre L2, à savoir celle de l'anglais, langue dans laquelle les apprenants ont une connaissance avancée qui aurait pu influencer leur performance (p. 217).

### 1.3.3 Les liens entre la structure argumentale et la polysémie

Plus rares sont les études qui examinent le lien étroit qui existe entre les différents sens d'un verbe polysémique et sa structure argumentale. Ces études abordent un questionnement linguistique complexe, soit celui de l'interaction entre syntaxe et sémantique dans la détermination du sens.

*Berthaud et Antonijević (2012)*

Berthaud et Antonijević (2012) présentent une étude dont l'objectif est d'explorer l'acquisition du sens des verbes polysémiques en lien avec leurs constructions syntaxiques. Les verbes à l'étude sont des verbes qui expriment un déplacement ou encore un mouvement tels que *aller, monter, sauter, tirer* et *descendre* en français L2 pour la population anglophone et *go, pull, jump* et *climb* en anglais L2 pour la population francophone. Les auteurs opérationnalisent une différence typologique et syntaxique importante : la façon dont les deux langues à l'étude encodent le trajet. Par

exemple, le français est une langue à cadre verbal (*Pierre a monté l'escalier en courant*) et l'anglais, une langue à satellites (*Pierre ran up the stairs*). Au total, quarante apprenants, dont l'âge moyen est de 29,8 ans, ont pris part à l'étude. Les auteurs ont évalué le niveau de compétence langagière des apprenants au moyen des critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ce qui leur a permis de les répartir en deux groupes : intermédiaires et avancés.

À partir d'images créées pour susciter l'utilisation de ces verbes, les apprenants avaient à produire des phrases décrivant les images en utilisant le verbe fourni par les expérimentateurs. Les conclusions principales montrent que même si la L1 exerce une influence sur la L2, il est tout de même possible pour les apprenants de développer des « représentations lexicales indépendantes » dans leur L2 (p. 171). Aussi les auteurs observent-ils une différence flagrante : si les apprenants anglophones du français L2 produisent des phrases semblables à celles des locuteurs natifs, les apprenants français de l'anglais L2 n'ont pas les mêmes résultats. En effet, les phrases produites par ces derniers, qui décrivaient des événements de déplacement, ressemblaient davantage à des phrases traduites du français (p. 171). Pour ces auteurs, il y a donc une certaine asymétrie dans le poids de l'influence de la L1 sur la L2 selon les langues en question. Étonnamment, les apprenants francophones avancés de l'anglais L2 n'avaient pas une meilleure performance que celle des apprenants intermédiaires pour la plupart des verbes ; le niveau de compétence en L2 n'était pas significatif. Pour les apprenants anglophones du français L2, le niveau était pourtant significatif pour l'ensemble des verbes à l'étude. Ce résultat est quelque peu surprenant, car malgré leur niveau de compétence générale en anglais L2, les apprenants francophones ne produisaient pas correctement la construction syntaxique des verbes à particule ; dans les données recueillies, les verbes à particule sont rarement réussis ou même utilisés par les locuteurs L2 même très avancés. Au contraire, ils se servaient du verbe comme vecteur de toute l'information sémantique, de façon semblable à la construction syntaxique de leur L1

(p. 165). Par exemple, pour décrire un événement dans lequel il y a franchissement de frontière (p.ex. *The cat is jumping onto the table*), les francophones avaient tendance à produire une phrase exprimant une activité (*the cat is jumping on the table*). Les auteurs expliquent cette maladresse par le fait que la phrase équivalente (*le chat saute sur la table*) est ambiguë en français, celle-ci pouvant exprimer à la fois le déplacement avec un franchissement de frontière et l'activité (p. 165). Notons que dans l'image qui a été montrée aux apprenants et à partir de laquelle ils devaient décrire la scène, il y avait bien un franchissement de frontière. Enfin, les résultats de cette étude soulignent l'importance des propriétés syntaxiques et sémantiques de la L1 dans l'acquisition du sens et de la structure argumentale de la L2, car l'influence translangagière ne se manifestent pas de la même façon pour les deux groupes d'apprenants, les apprenants francophones de l'anglais éprouvant plus de difficulté que les apprenants anglophones du français.

#### *Uçkun (2012)*

L'étude d'Uçkun (2012) porte sur le lien entre les différents sens d'un verbe polysémique et sa grille de sous-catégorisation. Uçkun (2012) s'intéresse ainsi aux verbes qui ont deux structures argumentales, soit une phrase complétive (PC) (notre traduction de *sentential complement*), soit un complément d'objet direct (OD), qui sont associées à des sens différents (p.ex. le verbe *admit* – PC- *The professor admitted that he was always a late-comer himself at university.* vs. OD *The professor admitted the students into his classroom*<sup>19</sup>) (p. 363). Du point de vue linguistique, son objectif est d'observer le lien entre le sens d'une acception d'un verbe polysémique et sa grille de sous-catégorisation. En ce qui concerne l'ALS, l'auteur cherche à répondre à une série de questions de recherche, dont deux qui sont particulièrement intéressantes pour l'étude que nous menons. Il s'interroge d'abord

---

<sup>19</sup> Notons ici que le syntagme prépositionnel est obligatoire.

sur la capacité des apprenants turcs de l'anglais L2 à apprendre les différents sens d'un verbe polysémique et les grilles de sous-catégorisation qui lui sont associées. Par la suite, il s'intéresse à l'influence translangagière dans cet apprentissage. Soixante-cinq apprenants turcs de l'anglais L2 ont pris part à l'étude. Au moment de l'étude, 39 des participants étaient dans leur quatrième année d'un programme d'études anglophones et 26 des participants étaient des professeurs d'anglais L2. Aucune information supplémentaire sur l'âge ou sur le niveau de compétence langagière en anglais des participants n'a été fournie.

La tâche des apprenants était de compléter une phrase avec les verbes ciblés. Pour ce faire, l'auteur a créé deux phrases qui fournissaient un contexte pour chaque verbe, l'une pour le sens associé à la structure argumentale de la phrase complétive, et l'autre pour le sens associé à l'objet direct (p. 366). Ensuite, les apprenants avaient à compléter le début de phrase qui suivait le contexte. Les réponses ont ainsi été analysées en tenant compte du sens et de la structure argumentale attendus. Voici un exemple d'un item en (27) avec quelques réponses attendues.

(27) Contexte : *When Joe opened the door, he did not immediately know his mother's sister.*

Début de phrase : *He recognized....*

Réponses correctes possibles :

*her when he looked more carefully. (DO-argument in the DO sense)*

*that she was her aunt from Antalya. (SC-argument in the DO sense) (p. 366)*

Les résultats montrent qu'en absence de contexte, les apprenants donnent le sens associé à la structure argumentale de la complétive environ deux fois plus que le sens associé à l'objet direct (p. 369). Lorsqu'un contexte est fourni, les contextes qui

requièrent un sens associé à l'objet direct suscitent plus d'erreurs que ceux qui requièrent un sens associé à une complétive ou encore des réponses avec des structures argumentales que l'auteur étiquette « autre » (p. 367). L'auteur relève également une différence entre la performance des apprenants et celle des locuteurs natifs de l'anglais : les apprenants de l'anglais L2 donnent plus souvent le sens du verbe avec une complétive que les anglophones en absence d'un contexte (p. 367).

De manière générale, ces résultats montrent donc que dans le cas où il y a un lien entre le sens d'un verbe polysémique et sa structure argumentale, certains sens, associés à certaines structures argumentales, sont plus facilement acquis que d'autres par les apprenants d'un L2. Qui plus est, l'auteur s'interroge sur l'influence translangagière dans la performance des apprenants dans leur L2 en comparant leur performance avec un autre groupe de locuteurs natifs du turc ( $n=56$ ). L'auteur conclut que le fait que les apprenants Turcs préfèrent les complétives, même dans les cas pour lesquels le sens attendu est celui de l'objet direct, ne peut pas s'expliquer par l'influence de la L1, dans la mesure où dans leur L1 il existe certaines des mêmes correspondances entre la structure argumentale et le sens du verbe qu'en anglais (p. 370).

#### 1.4 Le lien entre le type d'enseignement et l'acquisition de la polysémie en L2

Notre recension des écrits montre, jusqu'ici, la difficulté que peut poser la polysémie pour des apprenants d'une L2. Cette difficulté se manifeste dans divers types d'études sur des phénomènes linguistiques différents. Puisque la polysémie présente un défi de taille dans l'ALS, certaines études s'attardent sur les façons dont on peut faciliter cet apprentissage en milieu guidé au moyen de séquences didactiques diverses. Même les études dont le but n'est pas didactique évoquent certaines implications pour la salle

de classe. Par exemple, Lennon (1996) conclut son étude en soulignant l'importance de travailler de façon explicite sur les verbes hautement polysémiques, même avec des apprenants avancés (p. 35). Altenberg et Granger (2001) expriment leur accord avec la conclusion de Lennon en disant qu'il serait important pour les apprenants de prendre conscience des différences de découpage lexico-sémantique entre la L1 et la L2. Uçkun (2012), pour sa part, note que, pour les verbes polysémiques qui ont plusieurs grilles de sous-catégorisation, les apprenants peuvent privilégier certains sens et structures syntaxiques selon l'*input* auquel ils sont exposés en salle de classe (p. 370). Il ajoute que les apprenants doivent utiliser de façon explicite des verbes dans l'ensemble de leurs acceptions afin de connaître lesdits sens et de les associer à des grilles de sous-catégorisation différentes. Dans cette même veine, Cadierno, Ibarretxe-Antuñano et Hijazo-Gascón (2016) notent aussi qu'il faudrait que les intervenants du milieu attirent l'attention des apprenants sur les différences de découpage sémantique dans le lexique verbal (p. 218).

Ainsi cette section est-elle consacrée à ces études qui portent sur le lien entre le type d'enseignement reçu et l'acquisition des mots polysémiques en L2 (c.-à-d. Csábi, 2004; Degani, Tseng & Tokowicz, 2014; Morimoto & Loewen, 2007; Verspoor & Lowie, 2003). Celles-ci se déroulent auprès d'apprenants qui suivent des cours de L2. En effet, ces études cherchent à évaluer l'efficacité de certaines méthodes d'enseignement sur l'acquisition de la polysémie en L2. Même si notre objectif n'est pas didactique, ces études sont importantes dans la mesure où elles établissent un lien entre la description linguistique de la polysémie et l'acquisition de celle-ci en L2.

#### *Verspoor et Lowie (2003)*

Au travers d'expériences menées auprès d'étudiants néerlandais qui apprennent l'anglais L2, Verspoor et Lowie (2003) testent l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'un sens noyau (notre traduction de *core meaning*) concret favorise

l'acquisition des mots polysémiques dans la mesure où les apprenants peuvent plus aisément deviner les sens connexes et les retenir à long terme (p. 558). Ce sens noyau est ancré dans une approche cognitive des enjeux liés au sens. Ils définissent le sens noyau (*core sense*) selon la définition du *New Oxford Dictionary of English* qui veut qu'il soit le sens le plus littéral qu'a le mot du point de vue synchronique (p. 555).

Les auteurs notent que, dans l'expérimentation, ils se limitent aux mots dont le sens noyau a un référent concret (p. 554) et que chaque mot retenu dans le test a un sens noyau et plusieurs sens figurés ou abstraits. L'expérience est déclinée en plusieurs étapes. Soixante-dix-huit apprenants inscrits dans un programme préuniversitaire ont pris part à l'étude. Ils avaient suivi au moins trois ans de cours d'anglais. D'abord, tous les apprenants ont passé un test composé de 18 items, test dans lequel ils avaient à deviner le sens figuré d'un mot polysémique en anglais soit à partir de son sens concret et de sa traduction littérale en néerlandais, soit à partir d'un sens figuré et de sa traduction en néerlandais (les participants ont été répartis dans l'un ou l'autre des deux groupes de façon aléatoire). Les participants ont reçu par la suite les réponses au test et ils ont dû mémoriser la traduction correcte de chaque sens qu'ils ont essayé de deviner pendant la première étape. Ensuite, les participants ont complété un test de rétention à court terme (une partie du cours non relié au vocabulaire à l'étude a servi de délai entre la phase d'apprentissage et ce test) et, environ quinze jours plus tard, un test de rétention à long terme. Les résultats montrent que les étudiants à qui on a donné le sens concret au premier test avaient une meilleure performance à celui-ci. Autrement dit, donner un sens concret aide l'apprenant à mieux deviner les sens figurés et abstraits qui en découlent, et donner un sens figuré semble entraver ce processus. Enfin, les résultats du test de rétention à long terme corroborent l'hypothèse avancée, à savoir que connaître le sens concret aide l'apprenant à retenir les sens figurés à long terme.



*Csábi (2004)*

Csábi (2004), pour sa part, rapporte deux expériences sur l'acquisition de deux verbes polysémiques en anglais, *hold* et *keep*, par des apprenants hongrois de l'anglais L2. Elle cherche à comprendre le rôle que peuvent jouer les connaissances explicites sur la façon dont les sens d'un verbe polysémique sont motivés les uns par rapport aux autres (par exemple, les sens métaphoriques et métonymiques). Autrement dit, elle cherche à expliquer les liens entre les sens prototypiques et les sens plus figurés. Pour ce faire, elle utilise *la théorie du réseau lexical* (Norvig & Lakoff, 1987) afin de décrire la polysémie des items à l'étude. Cinquante-deux apprenants âgés de treize à quinze ans ont pris part à l'étude. Ils avaient tous le hongrois comme langue maternelle et les groupes de compétence langagière étaient constitués à partir des classes dans lesquelles les apprenants étaient inscrits. Deux expériences, qui suivent sensiblement la même procédure, ont été menées. Dans les deux cas, le groupe expérimental a reçu un enseignement des verbes à l'étude basé sur la linguistique cognitive. En effet, l'enseignant a montré de quelle façon les différents sens de ces mots sont motivés, puis a étendu les motivations sur les verbes à particules et les expressions idiomatiques. Le groupe témoin, pour sa part, a reçu un enseignement sur les verbes à l'étude et leurs verbes à particules et expressions idiomatiques, mais on ne leur a pas expliqué comment les différents sens étaient motivés, on leur a simplement donné les traductions en hongrois. Ensuite, ils ont tous passé des tests lacunaires afin d'évaluer leurs connaissances sur les verbes et les différentes expressions apprises. Un jour plus tard, ils ont refait les mêmes tests sans préavis.

Les résultats démontrent que l'enseignement explicite des liens entre les différents sens d'un même mot, enseignement basé sur les principes de la linguistique cognitive, a un effet positif sur l'apprentissage de ces sens (p. 248). En d'autres mots, les apprenants qui ont reçu un enseignement sur les liens entre les différents sens de *hold* et *keep*, liens que l'auteur explique en utilisant le cadre de la linguistique cognitive

(p.ex. Lakoff, 1987), ont mieux retenu et utilisé les différents sens des verbes à l'étude que ceux du groupe contrôle, groupe qui a reçu simplement les traductions en hongrois des différents sens des verbes. Notons également que l'étude porte sur l'acquisition de trois types de constructions verbales : les emplois lexicaux des verbes, les verbes à particules et les expressions idiomatiques. Les résultats démontrent que les expressions idiomatiques sont plus difficiles que les autres constructions verbales pour tous les apprenants, la tâche qui comprenait ces expressions ayant été la moins bien réussie.<sup>20</sup>

*Morimoto et Loewen (2007)*

L'étude de Morimoto et Loewen (2007) porte sur l'effet de différents types d'enseignement (*image-schema-based instruction* [ISBI] et *translation-based instruction* [TBI])<sup>21</sup> sur l'acquisition de mots polysémiques en anglais L2 par les apprenants japonais. Plus précisément, cette étude porte sur la polysémie du verbe *break* et à celle de la préposition *over*, polysémie qui est décrite au moyen du *core-schema approach* issu de la linguistique cognitive. L'analyse propose ainsi un schéma abstrait (visuel) de sens qui sous-tend l'ensemble des acceptions des deux items à l'étude. Afin de tester l'hypothèse selon laquelle la ISBI, une méthode d'enseignement qui reprend certains principes de l'analyse linguistique des items, aidera les apprenants à mieux apprendre les différents sens des mots polysémiques à l'étude que la TBI, ils ont comparé trois classes d'apprenants japonais inscrits dans

---

<sup>20</sup> Peu d'études qui portent sur la polysémie en L2 traitent de façon conséquente le problème des expressions figées ou encore des expressions idiomatiques. Nous sommes consciente de l'abondance la littérature existant sur l'acquisition des collocations ou expressions en L2 tant du point de vue du traitement que du point de vue de l'acquisition. Cependant, ce n'est pas l'objectif de notre thèse.

<sup>21</sup> *Image-based-schema instruction* est une méthode d'enseignement du vocabulaire dans laquelle l'apprentissage du vocabulaire se fait au moyen d'une image (Morimoto & Loewen, 2007, p. 351). L'objectif n'est pas de donner aux apprenants l'ensemble des sens d'un mot polysémique, mais de les outiller afin qu'ils puissent découvrir les différents sens à partir de l'*input* (p. 351).

des cours de L2 au secondaire. Une des classes a reçu une séquence d'enseignement ISBI sur les mots *break* et *over*, une autre une séquence TBI et la troisième classe, le groupe contrôle, n'a reçu aucun enseignement sur les mots ciblés. Les résultats d'une batterie de tests, dont un test de vocabulaire, un jugement d'acceptabilité ainsi qu'un test de production ont été très peu concluants. En effet, seul le cas de la préposition *over* sur le test de jugement de grammaticalité a suscité de meilleurs résultats chez le groupe ayant reçu le ISBI (p. 361). Les auteurs l'expliquent en disant qu'il se peut que le ISBI soit mieux adapté à certaines classes de mots, par exemple, les prépositions (p. 362). Par ailleurs, même si au niveau théorique, le ISBI empêchait le recours à la langue maternelle en utilisant une image comme point de départ, il se peut bien que les apprenants aient recours à la langue maternelle, même dans le cas d'un enseignement qui ne favorise pas ce recours.

*Degani, Tseng et Tokowicz (2014)*

Enfin, l'étude de Degani, Tseng et Tokowicz (2014) fait suite à l'étude de Degani et Tokowicz (2010). Rappelons que les conclusions générales de Degani et Tokowicz (2010) étaient que les mots ambigus sont plus difficiles à apprendre que les mots qui ne le sont pas. Degani, Tseng et Tokowicz (2014) cherchent à évaluer si la façon dont on enseigne ces mots peut avoir une incidence sur leur acquisition. Ils ont donc mis au point une expérimentation dans laquelle ils ont manipulé la façon d'enseigner les mots à l'étude en néerlandais ; les sens des mots ont été soit présentés de façon consécutive dans les deux séances, soit un seul sens a été enseigné lors de chaque séance (p. 752).

Les items et les tâches étaient les mêmes que ceux utilisés par Degani et Tokowicz (2010). Vingt-huit apprenants anglophones (âge moyenne=18,5 ans) ont pris part à l'étude; ils ne connaissaient ni le néerlandais, ni l'allemand au commencement de l'étude. Les participants ont complété deux séances d'enseignement, puis, six tâches

expérimentales une semaine plus tard (p.ex. rappel libre, une tâche de production-traduction et une tâche de reconnaissance des traductions) et deux tâches deux semaines plus tard (rappel libre, une tâche de production-traduction).<sup>22</sup>

Dans l'ensemble, les résultats de cette batterie de tests montrent qu'apprendre les traductions des mots ambigus en même temps facilite leur acquisition (p. 759). En effet, selon les auteurs, le fait de présenter les différents sens d'un mot polysémique en même temps aide les apprenants à distinguer les sens les uns des autres (p. 759). De plus, apprendre en même temps les multiples sens des mots ambigus évite à l'apprenant de reconstruire sa représentation sémantique d'un mot comme c'est le cas pour les mots dont il apprend les différents sens de façon successive (p. 761).

### 1.5 Synthèse de la recension des écrits

Dans cette section, nous ferons une synthèse des conclusions des études que nous avons présentées et les implications qu'elles ont pour l'étude que nous menons. Nous avons recensé une variété d'études employant des méthodologies différentes et portant sur des phénomènes linguistiques différents. Toutefois, ces études jettent toutes un regard intéressant sur les enjeux de l'acquisition de la polysémie en L2. Dans les prochains paragraphes, nous tisserons des liens entre les études en essayant d'aller au-delà de l'objet de l'étude afin de mettre en évidence les conclusions générales ainsi que leurs implications pour notre recherche. Nous dresserons un portrait complexe de l'acquisition de la polysémie en L2. Elle semble être conditionnée par des facteurs relevant de la L2 en apprentissage (1.5.1), de la L1 de l'apprenant (1.5.2), ainsi que d'autres facteurs individuels dont notamment le niveau de compétence dans la L2 (1.5.3). Puis, nous discuterons des différents instruments

---

<sup>22</sup> L'article en question ne rapporte que les tâches que nous citons entre parenthèses. Nous référons le lecteur au texte original pour avoir l'ensemble du protocole expérimental qui s'est déroulé en quatre temps.

qui servent à mesurer les connaissances relatives à la polysémie en L2 (1.5.4). Enfin, une synthèse dans laquelle nous présenterons les implications pour notre étude viendra clore le chapitre (1.5.5).

### 1.5.1 L'influence des facteurs linguistiques de la L2 en apprentissage

Les études que nous avons recensées montrent de manière générale que les apprenants maîtrisent certains sens des mots polysémiques mieux que d'autres. Ceux qui sont le mieux maîtrisés sont pour la plupart prévisibles à partir de facteurs relevant de la L2 en apprentissage. Laufer (1990) identifie plusieurs facteurs intralinguistiques qui peuvent avoir un impact sur l'acquisition du sens des mots en L2. Il s'agit des facteurs relevant des caractéristiques de la L2 en apprentissage tels que la multiplicité des sens associés à une même forme, le type du sens (p.ex. concret ou abstrait), et la catégorie lexicale de l'item. De plus, comme le mentionnent plusieurs auteurs, ces facteurs sont entrelacés avec des effets d'autres variables linguistiques, surtout l'influence de la L1. Les paragraphes qui suivent sont consacrés aux facteurs liés aux différents types de sens qui peuvent influencer l'acquisition des mots polysémiques en L2.

Plusieurs études (p.ex. Laufer, 1990; Verspoor & Lowie, 2003) avancent l'idée selon laquelle un mot ou un sens concret sera plus facilement appris qu'un mot ou un sens abstrait. Selon ces études, les mots concrets sont ceux qui font référence à des objets tangibles. On y inclut également les jours de la semaine ou encore les couleurs, entités abstraites très fréquentes. Or les preuves empiriques semblent quelque peu contradictoires selon Laufer (1990). Celle-ci donne l'exemple d'apprenants arabophones de l'anglais qui éprouvent de la difficulté à apprendre certains mots désignant des relations familiales, tels *aunt*, *uncle*, *cousin*, puisque ceux-ci sont sous-

spécifiés par rapport aux mots équivalents en arabe, qui portent des marques de lien de parenté plus précis (par exemple, si le lien est du côté soit maternel soit paternel) (p. 300). La dichotomie concret/abstrait semble donc bien plus compliquée qu'elle ne le paraît de prime abord dans la mesure où le fait qu'un mot soit « concret » n'est pas garant de la facilité de son acquisition. Cependant, cette idée de la facilité des sens concrets, par rapport aux sens abstraits, est souvent mise de l'avant dans la littérature. Plusieurs auteurs parlent d'un sens noyau ou sens prototypique, sens qui est souvent concret. Verspoor et Lowie (2003) notent que les items dans leur étude ont tous des sens noyau dont le référent est concret; c'est ce sens qui est appris plus facilement par leurs apprenants. Par ailleurs, Crossley, Salsbury et McNamara (2010) montrent, pour leur part, que les apprenants s'accrochent à un sens noyau (qui est sensiblement lié à la fréquence ainsi qu'au caractère concret du référent) et ce n'est que plus tard que les autres sens émergent. Hayashi et Marks (2012), quant à eux, disent que l'idée du sens prototypique d'un verbe est souvent définie par rapport à la nature sémantique des arguments du verbe, celui-ci prenant un objet concret comme complément direct (p. 160).

Liée de près à la dichotomie concret/abstrait est l'idée de spécificité. Il semble que les mots généraux, c'est-à-dire les mots qui ont des sens très larges et passe-partout, sont plus facilement appris et retenus par les apprenants que des mots plus spécifiques (Laufer, 1990, p. 301). Par exemple, les apprenants de l'anglais L2 auront plus tendance à utiliser le verbe général *to put* à la place d'un verbe plus spécifique *to impose*, par exemple (Laufer, 1990, p. 301). D'ailleurs, les apprenants ont même tendance à faire un emploi excessif de ce type de mot, au point d'en faire des usages erronés (Alferink & Gullberg, 2014; Laufer, 1990; Lennon, 1996; Saji & Imai, 2013; pour ne citer que ceux-là). Plus précisément, Lennon (1996) souligne que les apprenants germanophones de l'anglais ont tendance à trop s'attacher au sens premier ou sens noyau (*core meaning*) des mots polysémiques (p. 35). Dans la même veine, Saji et Imai (2013) notent qu'aussi bien les enfants qui apprennent leur L1 que les

adultes apprenant une L2 ont tendance à faire une sur-utilisation des verbes hautement polysémiques (p. 239). Enfin, les travaux de Gullberg (2009a, 2009b); Alferink & Gullberg (2014) et Cadierno, Ibarretxe-Antuñano et Hijazo-Gascón (2016) qui portent sur les verbes de placement en L2 témoignent d'un phénomène similaire. Les apprenants ont de la difficulté à restructurer l'espace sémantique du lexique verbal, et ils cherchent des verbes plus généraux (comme *put* en anglais, *poner* en espagnol ou encore *mettre* en français) même lorsque la L2 ne possède pas ces formes (le cas du danois ou encore du néerlandais). Comme le dit Gullberg (2009b), passer d'un système sémantique général à un système avec plusieurs formes plus spécifiques pose des problèmes pour les apprenants ; ils cherchent ainsi des façons d'exprimer le sens plutôt général de leur L1 (notre traduction de : « [...] *the transition from a semantically general single-term system to a specific multi-term system causes difficulties leading L2 speakers to look for ways to express L1-typical general meaning* » [p. 239]).

Par ailleurs, plusieurs études soulèvent l'idiomaticité d'un mot ou d'une expression comme facteur influençant son acquisition. À ce titre, les recherches démontrent (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009; Csábi, 2004) que les expressions figées sont plus problématiques pour les apprenants que les mots qui peuvent être considérés comme leur équivalent (p.ex. *decide* vs. *to make up one's mind*). De plus, tel que le démontrent certaines études, notamment celles portant sur les verbes à particules en anglais L2, même si deux langues ont des expressions figées équivalentes, les apprenants ont souvent tendance à les éviter. Puisque l'expression est figée dans sa L1, l'apprenant juge qu'elle n'est pas transférable, et l'évite pour cette raison (voir Dagut & Laufer, 1985; Kellerman, 1978, entre autres). Dans la même veine, Altenberg et Granger (2001) ont trouvé que c'étaient justement les constructions à verbes supports avec le verbe *make* qui posaient le plus de problèmes pour leurs apprenants, qu'ils aient le français ou le suédois comme L1. Qui plus est, dans l'étude de Csábi (2004), les résultats ont démontré que les expressions

idiomatiques sont plus difficiles que les autres constructions verbales pour tous les apprenants, la tâche qui comprenait ces expressions ayant été la moins bien réussie.

Enfin, un dernier facteur nous paraît intéressant, celui de la catégorie lexicale de l'item. La plupart des études s'entendent pour dire qu'en matière d'acquisition des aspects sémantiques du lexique en L2, les verbes sont plus problématiques que des mots appartenant à d'autres catégories lexicales. Comme le dit Cordier (2000), « l'acquisition de la signification d'un verbe suppose encore la découverte des composants sémantiques qui lui sont propres (causativité, direction, localisation, manière...) » (p. 204). De plus, selon Viberg (2002), les verbes sont plus coûteux au niveau cognitif en matière du traitement (p. 51). Du point de vue linguistique, le verbe semble plus crucial que d'autres éléments de la phrase dans la compréhension d'une phrase, car comme le souligne Ellis (2003), le verbe est l'élément qui prédit le mieux le sens d'un énoncé (p. 71). Qui plus est, plusieurs auteurs insistent sur la complexité de la représentation sémantique des verbes polysémiques, car il faut prendre en compte non seulement le sens du verbe, mais également celui du patron syntaxique dans lequel il figure (p.ex. Berthaud & Antonijevic, 2012; Uçkun, 2012).<sup>23</sup>

### 1.5.2 L'influence translangagière

Tous les facteurs relevant de la L2 en acquisition que nous venons de décrire sont à mettre en relation avec l'influence de la L1 des apprenants, connu sous le nom d'influence translangagière (p.ex. Alonso, 2016; Jarvis & Pavlenko, 2008; Jarvis, 2000, 2010, 2016; Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989, 2003, 2005; Yu & Odlin, 2015, pour ne citer que ceux-là). L'ensemble des études recensées accorde une importance relativement grande à ce phénomène de transfert. Les études qui portent sur l'*influence translangagière* au niveau sémantique ou encore qui tirent des

---

<sup>23</sup> Notons également que les auteurs insistent sur l'influence translangagière tant au niveau sémantique qu'au niveau syntaxique.



conclusions allant dans ce sens s'inscrivent souvent dans le cadre des travaux sur le lexique bilingue. Les modèles du lexique bilingue (notamment ceux de Kroll et Stewart (1994), de Jiang (2000) ou encore de Pavlenko (2009), pour ne citer que ceux-là) sont des modèles dans lesquels est modélisée une influence translangagière qui peut se faire à différents niveaux (lexical, sémantique, conceptuel, par exemple). Le *transfert lexical* est défini comme étant l'influence de la connaissance des mots dans une langue sur la connaissance ou l'utilisation des mots dans une autre langue (Jarvis & Pavlenko, 2008, p. 72).

Ringbom (2001) distingue deux manifestations du transfert lexical ; d'une part, le *transfert de la forme* et, d'autre part, le *transfert du sens* (p. 60). Le *transfert de la forme* consiste notamment en deux types d'erreurs, soit de l'alternance codique, c'est-à-dire de l'utilisation d'un mot d'une autre langue dans une production en L2, soit de l'utilisation des faux amis. Les *faux amis* sont des mots de deux langues différentes qui se ressemblent de point de vue morpho-phonologique, mais qui ont des sens différents. Le *transfert du sens*, quant à lui, consiste en l'utilisation des calques des séquences de mots (idiomes, verbes à particule, etc.) ou bien en l'utilisation d'un mot en L2 avec des extensions sémantiques qui ne sont pas propres à cette langue. Ce type de transfert rejoint le transfert lexico-sémantique : l'utilisation d'un mot dans une langue qui comprend les spécifications sémantiques relatives à une autre langue (Jarvis & Pavlenko, 2008, p. 75). Un exemple souvent cité est lorsqu'un apprenant suédois dit en anglais *he bit himself in the language*, car *language* et *tongue* partagent une même traduction en suédois (Jarvis & Pavlenko, 2008; Pavlenko, 2009; Ringbom, 2001).

Lorsqu'on parle du transfert sémantique, on frôle les limites du transfert conceptuel, car, selon Jarvis et Pavlenko (2008), la différence entre le transfert sémantique et le transfert conceptuel réside dans les différences entre le type de connaissances impliquées : les connaissances sémantiques relèvent du lien entre les mots et les

concepts tandis que les connaissances conceptuelles portent sur la nature et la structure des concepts (p. 75). Ces deux types de transfert sont donc profondément liés, d'où l'importance de les démêler dans les études empiriques. Jiang (2004), quant à lui, propose que le transfert sémantique survienne lorsque l'apprenant lie le mot en L2 avec sa traduction en L1 s'il ne trouve pas de sens qui lui paraît convenable dans la L2 ; le sens du mot de la L1 étant transféré au mot de la L2. Dans ce qui suit, nous allons nous concentrer sur les études qui font partie de notre recension des écrits, en faisant ressortir les conclusions en lien avec l'influence translangagière.

Plusieurs auteurs soutiennent l'idée selon laquelle les discordances entre la L1 et la L2 au niveau lexical entravent l'acquisition des mots en L2 (Degani & Tokowicz, 2010; Gullberg, 2009a; Ijaz, 1986; Jiang, 2002, 2004; Morimoto et Loewen, 2007, entre autres). Saji et Imai (2013) ajoutent que les apprenants adultes d'une L2 se servent souvent de dictionnaires bilingues comme outil d'apprentissage, ce qui peut s'avérer problématique, dans la mesure où l'apprenant peut faire l'hypothèse erronée que les deux mots en question partagent l'ensemble de leurs propriétés sémantiques et syntaxiques (p. 85).

Par ailleurs, Altenberg et Granger (2001) notent que les différences dans l'utilisation du verbe *make* en anglais par les apprenants suédophones et francophones peuvent s'expliquer, dans les deux cas, par l'influence translangagière. Les résultats de Viberg et de Tyler (2012) vont également dans ce sens. Elston-Güttler et Williams (2008), qui expliquent leurs résultats au moyen du *modèle hiérarchique révisé*, proposent que, pour leurs apprenants de l'anglais L2, l'acquisition des différents sens des mots polysémiques soit influencée par la polysémie de la L1. Toutefois, l'influence translangagière ne se manifeste pas de la même manière pour les noms (le transfert est conceptuel) et pour les verbes (le transfert est lexical). Qui plus est, pour les verbes hautement polysémiques, il faut non seulement tenir compte de leur sens et de leur traduction dans la langue maternelle des apprenants, mais aussi des patrons

syntaxiques dans lesquels ils peuvent figurer, à la fois dans la L1 et la L2 (Berthaud & Antonijevic, 2012; Uçkin, 2012). Pour ce qui est de la représentation lexicale des verbes polysémiques (p.ex. Hayashi, 2008; Hayashi et Marks, 2012), les auteurs accordent une grande importance à l'influence translangagière dans l'interprétation de leurs résultats, peu importe la tâche.

Enfin, comme nous le montrent les études que nous avons recensées, acquérir le sens des mots polysémiques est une tâche ardue qui implique nécessairement des connaissances de la L1 des apprenants : il s'agit du point de départ.

*« To acquire language-specific meanings a learner must detect the L1-L2 differences and adjust the L2 accordingly. The re-construction of meaning may involve shifting semantic boundaries of existing L1 categories, adding or abandoning semantic elements relevant in the L1, processes hypothesised to cause difficulties » (Gullberg, 2009a, p. 123).*

Nous passons maintenant à l'influence des variables individuelles sur l'acquisition de la polysémie en L2.

### 1.5.3 L'influence du niveau de compétence langagière

Relativement peu de variables individuelles ont été explorées dans le cadre des études qui portent sur la polysémie en L2.<sup>24</sup> La variable qui a reçu le plus d'attention est celle du niveau de compétence langagière en L2. Cependant, très peu d'études explorent précisément ce phénomène dans la mesure où le niveau n'est pas toujours mesuré de façon homogène et les différentes mesures du niveau rendent les

---

<sup>24</sup> Degani & Tokowicz (2010) font exception, car elles ont pris une mesure de la mémoire de travail. Toutefois, en raison des problèmes liés à l'expérimentation, cette mesure n'a pas pu être utilisée comme une variable individuelle. Elle a servi de délai entre les différentes parties de l'expérimentation.

comparaisons entre les études problématiques. Un certain nombre d'études neutralise l'effet du niveau en faisant appel à des scores sur des tests standardisés (p.ex. Crossley, Salsbury & McNamara, 2010; Jiang, 2002, 2004) afin d'assurer une homogénéité dans le niveau des participants. Ces études portent donc sur des apprenants à un niveau précis (par exemple, intermédiaire ou avancé) et n'opérationnalisent pas le développement, sauf dans le cas de deux études dans lesquelles les participants sont suivis de façon longitudinale (Crossley, Salsbury & McNamara, 2010; Schmitt, 1998). Les études s'entendent pour dire que plus l'apprenant est avancé, plus sa connaissance des différents sens des items lexicaux est approfondie. Si cette conclusion semble évidente, ce qui l'est moins est la nature de ce développement et la façon dont le niveau de l'apprenant fait évoluer les connaissances relatives à la polysémie en L2.

Le développement sémantique en L2 semble être un processus relativement lent (p.ex. Jiang, 2004; Schmitt, 1998). Pour sa part, Schmitt (1998) démontre dans une étude longitudinale que, même à la fin de l'expérience, les apprenants ont fait relativement peu de progrès relativement à la connaissance à la fois réceptive et productive des différents sens des mots polysémiques, car leurs connaissances des différents sens des mots à l'étude sont restées relativement stables (p. 300). Toutefois, son étude longitudinale ne suivant que trois participants, les conclusions sont difficilement généralisables. Les conclusions de l'étude longitudinale de Crossley, Salsbury et McNamara (2010) sur le plan développemental sont plus encourageantes que celles de Schmitt (1998). Les auteurs notent que si les apprenants commencent à utiliser des mots polysémiques et fréquents relativement tôt, leur utilisation de ces mots est loin de couvrir l'ensemble des acceptions. Ce n'est que plus tard que les apprenants acquièrent les différents sens de ces mots. Les auteurs notent des différences importantes dans le nombre de sens produits pour les différents mots à l'étude au cours de l'année sur laquelle l'étude s'est déroulée. Ils notent également que c'est surtout à travers l'analyse qualitative que cette progression ressort, l'analyse

quantitative pouvant masquer certains phénomènes puisque l'acquisition du lexique est un processus assez complexe (pp. 599; 601).

D'autres études montrent que plus les apprenants sont avancés, plus leurs représentations sémantiques s'approchent de celles des locuteurs natifs (p.ex. Shirai, 1995 dans Hayashi & Marks, 2012). Néanmoins, Berthaud et Antonijević (2012) ajoutent une mise en garde, car le développement de ces connaissances sémantiques semble être contraint par les langues à l'étude. Dans leur étude portant sur des apprenants francophones de l'anglais L2 et des apprenants anglophones du français L2, ils montrent que le niveau n'est significatif que pour les apprenants anglophones du français L2; les apprenants francophones avancés de l'anglais L2 n'ayant pas une meilleure performance que celle des apprenants intermédiaires pour la plupart des verbes.

Enfin, Jiang (2004) soulève l'idée qu'une autre évidence en faveur de la lenteur du développement sémantique en L2 est la présence des erreurs liées au sens avec des mots communs chez les apprenants avancés (p. 425). Plusieurs auteurs relèvent une persistance des erreurs sémantiques à des stades avancés de l'ALS (p.ex. Berthaud & Antonijević, 2012; Elston-Güttler & Williams, 2008; Jiang, 2004; Lennon, 1996; Schmitt, 1998; Saji & Imai, 2013). Par ailleurs, Elston-Güttler et Williams (2008) examinent l'influence de la polysémie de la L1 chez les apprenants avancés. Ils se consacrent à des apprenants germanophones avancés de l'anglais L2, notant que même la performance de ces apprenants avancés est influencée par la manipulation des facteurs linguistiques tels la catégorie lexicale de l'item ou encore les liens entre les multiples sens d'un mot polysémique. Enfin, dans leur étude portant sur l'utilisation des verbes de placement chez des locuteurs bilingues français-néerlandais, Alferink et Gullberg (2014) montrent qu'en néerlandais, les locuteurs avaient tendance à imposer des distinctions sémantiques du français, et ce malgré leur niveau de compétence très avancé dans les deux langues (p. 32).

#### 1.5.4 Les instruments de mesure

Dans cette section, nous nous attarderons sur les différents instruments de mesure utilisés dans les études empiriques. Les études que nous avons recensées se sont servies de plusieurs types de mesure qui sont *a priori* très différents les uns des autres. L'objectif est donc de circonscrire la façon dont les connaissances relatives à la polysémie ont été mesurées afin de mieux choisir nos instruments de mesure. Les études longitudinales utilisent des entrevues semi-structurées (Crossley, Salsbury & McNamara, 2010; Schmitt, 1998). Cependant, les sujets des entrevues sont variés et dans le cas de l'étude de Schmitt (1998), des questions explicites quant à la connaissance des mots à l'étude ont été posées. Pour ce qui est des études transversales, le portrait que nous pouvons dresser est bien moins homogène. De manière générale, trois types de tâches ont été utilisées : des tâches de production balisées, des tâches qui demandent au participant de ne produire qu'un seul mot, comme dans des tâches lacunaires, et des tâches de jugement.

Parlons d'abord des tâches de productions balisées. Nous les appelons de tâches de production balisées pour faire contraste avec la production plutôt libre qui peut caractériser les corpus. Par exemple, dans le cas des études de Hayashi (2008) et Hayashi et Marks (2012), les apprenants avaient à produire une phrase qu'ils jugeaient prototypique du verbe à l'étude. D'autres études ont utilisé une procédure selon laquelle l'apprenant avait à produire une phrase ou encore une partie de phrase à partir d'un support visuel, soit une image (Berthaud & Antonijevic, 2012) soit un vidéo (Alferink & Gullberg, 2014; Cadierno, Ibarretxe-Antuñano & Hijazo-Gascón, 2016; Gullberg 2009b; Saji & Imai, 2013).

Passons maintenant aux tâches qui ne demandent aux participants que de produire un seul mot. Dans ces études, la production d'un mot est contextualisée. Par exemple, dans plusieurs études, c'est une tâche de traduction-production, l'apprenant doit

produire un mot dans sa L1 à partir d'un mot dans sa L2 (Degani & Tokowicz, 2010; Degani, Tseng & Tokowicz, 2014). Dans d'autres études, l'apprenant doit deviner la traduction d'un mot à partir d'un contexte (p.ex. Verspoor & Lowie, 2003) ou encore compléter une phrase à l'écrit avec un ou plusieurs mots (p.ex. Csábi, 2004 ; Uçkun, 2012). Enfin, une série d'études se servent de tâches qui ne demandent pas de la production écrite, mais plutôt un jugement d'acceptabilité (p.ex. Elston-Güttler & Williams, 2008; Hayashi, 2008; Jiang 2002, 2004; Morimoto & Loewen, 2007). Ces tâches de jugement prennent des formes différentes selon l'étude en question.

Ainsi, nous constatons que la façon de mesurer les connaissances relatives à la polysémie en L2 est très hétérogène. Elle est conditionnée surtout par l'objet de l'étude (p.ex. un ou plusieurs mots ou encore un type de construction) ainsi que par les objectifs de l'étude en question. Nous reviendrons sur l'importance de ces observations dans le choix de nos instruments de mesure (4.1.3) ainsi que dans la discussion de nos résultats (chapitre 5).

#### 1.5.5 Implications

La synthèse que nous avons faite de la recension des écrits a été consacrée d'abord aux facteurs qui influencent l'acquisition de la polysémie en L2 et à la façon dont on peut mesurer les connaissances relatives à la polysémie en L2. Les trois types de facteurs que nous avons identifiés, liés à la L2 en acquisition, à la L1 de l'apprenant et au niveau de compétence langagière de l'apprenant dans sa L2, s'avèrent tous pertinents pour l'étude que nous menons. Ces facteurs sont en interaction et sont déterminés les uns par rapport aux autres.

Or, les études que nous avons recensées abordent la polysémie en L2 sous différents angles (p.ex. le vocabulaire, la représentation lexicale ou encore, le lien entre sens et structure argumentale), ce qui fait que l'étude de la polysémie en L2 n'est pas très

systematique et de ce fait, il est difficile de rattacher les résultats à un cadre théorique permettant de réunir les phénomènes associés à la polysémie. Qui plus est, Morimoto et Loewen (2007) attribuent le petit nombre de recherches sur la polysémie en L2 au manque d'un cadre théorique pour la traiter de façon adéquate (Morimoto & Loewen, 2007, p. 348)

Les études portant spécifiquement sur la polysémie en ALS, c'est-à-dire celles qui partent d'une définition linguistique du phénomène et qui l'opérationnalisent, le font de façon très hétérogène, tant au niveau de la conceptualisation de l'étude qu'au niveau méthodologique. Comme le dit Gullberg (2009b), malgré l'intérêt des chercheurs pour l'acquisition du vocabulaire, l'évolution du sens en L2 et la restructuration sémantique qui en découle n'ont pas fait l'objet de beaucoup d'études (p. 222). On note par exemple une progression, les apprenants plus avancés semblent arriver à contrer les effets néfastes de leur langue maternelle, effets omniprésents au début de leur apprentissage. Or, nous ne savons que très peu sur la façon dont cette progression se fait, car selon Gullberg (2009b), peu d'études se sont consacrées au développement des connaissances sémantiques et à la réorganisation des représentations sémantiques en L2 (p. 222).

Dans les études que nous avons recensées, les hypothèses linguistiques testées ne s'inscrivent pas forcément dans une démarche d'analyse linguistique bien circonscrite. Par exemple, la description linguistique se limite souvent aux dictionnaires, aux sens présentés dans des manuels de langue seconde ou encore aux connaissances des chercheurs. Certaines études se servent des analyses linguistiques plus robustes (p.ex. Csábi, 2004; Morimoto & Loewen, 2007). Cependant, nous pensons que les liens entre la description linguistique et les résultats en acquisition sont peu explicites. Ils gagneraient à être davantage exploités.



Afin de contribuer au domaine de l'ALS en matière du défi que présente la polysémie du lexique verbal en L2, notre objectif est d'arrimer une analyse en sémantique lexicale et cognitive à une démarche empirique en ALS. Nous souhaitons explorer les connaissances qu'ont les apprenants d'un verbe polysémique en manipulant des variables linguistiques issues d'une analyse sémantique ainsi que voir si les connaissances des anglophones peuvent être expliquées par l'influence translangagière. Ainsi, les prochains chapitres sont-ils consacrés à la présentation de notre analyse sémantique du verbe *prendre* en français.

## CHAPITRE II

### FONDEMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ANALYSE SÉMANTIQUE

Ce chapitre fera état des fondements théoriques et méthodologiques qui servent de base à notre analyse sémantique du verbe *prendre*. Dans la première partie, nous discuterons de la polysémie et des différentes façons d'en rendre compte. Ensuite, nous parlerons de la polysémie du verbe *prendre* telle qu'on la retrouve dans les dictionnaires consultés ; nous ferons également état des analyses du verbe qui ont déjà été proposées. La troisième section, quant à elle, sera consacrée à l'analyse syntaxique qui permet de distinguer les différents emplois du verbe *prendre*. Enfin, dans la quatrième section, nous présenterons la liste d'acceptions prédictives qui fait l'objet de l'analyse sémantique dans le chapitre suivant. Nous justifierons également notre choix de traiter de la polysémie du verbe *prendre* dans une approche monosémique et exposerons les apports de la sémantique cognitive dans une telle analyse.

#### 2.1 La polysémie

L'objectif de cette section est double. La première partie est consacrée à la définition du concept de la polysémie. Quant à la deuxième partie, elle est consacrée aux différentes façons d'analyser la polysémie du point de vue linguistique.

### 2.1.1 La polysémie : délimitation du concept

La *polysémie* fut définie pour la première fois par Bréal en 1897.

Le sens nouveau, quel qu'il soit, ne met pas fin à l'ancien. Ils existent tous les deux l'un à côté de l'autre. Le même terme peut s'employer tour à tour au sens propre ou au sens métaphorique, au sens restreint ou au sens étendu, au sens abstrait ou au sens concret... À mesure qu'une signification nouvelle est donnée au mot, il a l'air de se multiplier et de produire des exemplaires nouveaux, semblables de forme, mais différents de valeur. Nous appellerons ce phénomène de multiplication la polysémie. (Bréal [1897] : 154-155 dans Victorri & Fuchs [1996])

Ainsi, selon Bréal (1897), la polysémie est un phénomène qui relève de l'évolution de la sémantique d'une unité lexicale donnée et de la productivité sémantique que peuvent avoir des mots ; il s'agit donc de critères diachroniques. Dans sa définition Bréal (1897) évoque également des relations de sens qui existent plutôt en synchronie tels les binômes : sens propre/sens métaphorique, sens restreint/sens étendu ainsi que sens concret/sens abstrait. Ces binômes sont encore aujourd'hui importants dans la description linguistique de la polysémie. La définition de la polysémie que nous adoptons est donc la suivante : il y a polysémie lorsqu'un lexème possède plusieurs sens et lorsque l'on peut l'établir des liens entre ces différents sens.

Si le critère diachronique fut abandonné dans les conceptions plus contemporaines de la polysémie, il est toujours présent, car c'est ce même critère (ou le partage d'une même étymologie par les acceptions) qui sert, à l'heure actuelle, à différencier la polysémie de l'homonymie (Victorri & Fuchs, 1996). Rappelons que nous parlons d'homonymie lorsque les multiples sens d'un même mot ne sont pas reliés entre eux. Ils constituent ainsi des entrées lexicales indépendantes les unes des autres. Il s'agit de paires telles *avocat* (fruit) et *avocat* (profession), *couvent* (lieu) et *couvent*

(troisième personne du pluriel du verbe *couver*), *livre* (un ouvrage) et *livre* (unité de mesure) ou encore *golf* (un sport) et *golfe* (une partie de mer).<sup>25</sup> La polysémie, quant à elle, caractérise la grande majorité des mots des langues naturelles; les divers sens d'un même lexème sont reliés entre eux et possèdent des traits communs.

On retrouve cette même distinction entre homonymie et polysémie chez Pustejovsky (1991, 1995). L'*ambiguïté accidentelle* concerne à la fois les cas d'homonymie que nous avons exposés ci-dessus ainsi que la polysémie qui survient lorsqu'il y a changement de catégorie syntaxique (p.ex. le mot *hammer* en anglais qui est à la fois nom et verbe). Il considère que lorsqu'il n'y a pas de changement catégoriel dans les différents sens d'un mot polysémique, il s'agit de *polysémie logique*.

La polysémie est donc un phénomène qui relève de la sémantique lexicale, or, Paillard (2001) rappelle l'hétérogénéité des facteurs qui la conditionnent, facteurs qui peuvent être sémantiques, lexicaux, aspectuo-temporels et énonciatifs (pp. 99-100). Ces différents facteurs ainsi que l'omniprésence de la polysémie dans les langues naturelles font de la polysémie un sujet d'étude riche, car outre les études purement linguistiques, la polysémie est un domaine d'intérêt pour les chercheurs des disciplines connexes telles que la psychologie expérimentale, le traitement automatique des langues naturelles et l'acquisition des langues. Ainsi la prochaine section est-elle consacrée aux différentes approches linguistiques qui sont le plus souvent utilisées pour expliquer ce phénomène.

---

<sup>25</sup> Notons que les homonymes que nous avons listés sont de trois types. Les homographes partagent une forme graphique, tandis que les homophones ne partagent que leurs formes phonologiques. Il y a également des homonymes qui sont à la fois homophones et homographes : ils partagent leurs formes phonologiques et graphiques.

### 2.1.2 Traitement linguistique de la polysémie

Le traitement de la polysémie constitue une pierre d'achoppement pour les théories linguistiques qui se doivent de pouvoir rendre compte de ce phénomène omniprésent dans les langues naturelles. Les approches peuvent être représentées sur un continuum allant d'une approche strictement polysémique dans laquelle chaque sens constituera une entrée lexicale propre, à une approche strictement monosémique, à l'intérieur de laquelle un mot possède un seul sens hautement abstrait. Ce sens abstrait, qui prend diverses formes selon les auteurs, constitue une sorte d'invariant qui contient une série de traits propres au mot polysémique à l'étude (p.ex. Bouchard, 1993; Desclés, 2005; De Vogüé et Paillard, 1997; Emirikian, 2008; Paillard, 2001, pour ne citer que ceux-là). Dans les approches monosémiques, les divers sens que prend un mot en discours sont alors expliqués par l'interaction de cet invariant et des éléments du co-texte. Kleiber (2008) note que les deux bouts du continuum ne sont pas incompatibles l'un avec l'autre et en souligne leurs points communs : « il n'y a aucune contradiction, d'un côté, à faire disparaître la pluralité de sens sous un sens amont ou invariant et, de l'autre, à procéder à la multiplication des petits pains polysémiques, dans la mesure où le point commun des deux positions est que la multiplicité de sens n'est qu'un phénomène discursif et non un phénomène de l'unité lexicale elle-même, puisque dans les deux cas, les sens relevés ne sont pas associés à l'unité lexicale elle-même, mais sont le résultat d'une construction discursive » (p. 89).

Certains auteurs, dont Posner (1980), départagent ces différences dans deux camps. D'un côté, les *meaning-maximalists* postulent que les mots sont sémantiquement très riches et ambigus. De l'autre côté, les *meaning-minimalists* accordent beaucoup plus d'importance à l'interprétation d'un mot en contexte, postulant ainsi que les mots sont pour la plupart sans équivoque et possèdent peu de traits sémantiques (Posner, 1980). Les deux prochaines sections reprennent cette distinction. Dans la section

2.1.2.1, nous discuterons des approches polysémiques et dans la section 2.1.2.2, des approches monosémiques. Nous allons nous concentrer sur les approches qui ont été utilisées pour décrire le lexique verbal, puisque notre objet d'étude dans cette thèse est la polysémie du verbe *prendre*.

### 2.1.2.1 Les approches polysémiques

Dans cette section nous discuterons des approches dites « polysémiques », approches dans lesquelles l'accent est mis sur la variété de sens que peut prendre un item donné et les processus qui permettent le passage d'un sens à un autre. En d'autres mots, ce sont des approches dans lesquelles on postule qu'à un certain niveau, les diverses acceptions d'un mot polysémique donnent lieu à des représentations sémantiques indépendantes dans le lexique.

Dans les approches polysémiques les plus fortes, chaque acception d'un mot constituera une entrée lexicale. C'est l'approche qui sous-tend la démarche suivie dans les dictionnaires et dans d'autres ouvrages à visée lexicographique, même si ces ouvrages peuvent établir des liens entre les différentes acceptions. Le traitement lexicographique de la polysémie vise un traitement exhaustif, qui répertorie l'ensemble des acceptions d'un vocable. Du point de vue linguistique, ce traitement est lacunaire à plusieurs égards. Victorri et Fuchs (1996) constatent des « disparités importantes » entre le traitement des lexèmes à l'intérieur d'une même catégorie grammaticale dans les dictionnaires. Par exemple, les entrées dictionnaires pour les verbes sont le plus souvent organisées par construction syntaxique ; néanmoins, les types sémantiques des arguments peuvent aussi influencer l'organisation de l'entrée (Victorri & Fuchs, 1996, p. 13). Une autre faiblesse du traitement de la polysémie dans les dictionnaires est la différence que l'on peut observer entre les

entrées pour un même vocable d'un dictionnaire à l'autre.<sup>26</sup> De plus, le traitement de la polysémie dans la plupart des dictionnaires équivaut à une liste de différents sens, non reliés entre eux, ce qui entraîne un certain nombre de redondances.

Outre les critiques évoquées ci-dessus, cette approche s'avère problématique pour d'autres raisons que plusieurs auteurs ont évoquées. D'une part, du point de vue théorique, cette version forte de l'approche polysémique n'est pas parcimonieuse et ne permet pas une unification des observations. Entre autres, elle ne permet pas de départager le sens qui provient de l'unité lexicale en elle-même de celui qui est induit par le contexte (Falkum & Vicente, 2015, p. 3). D'autre part, du point de vue psycholinguistique, cette approche s'avère très coûteuse en mémoire ; le lexique mental contiendrait ainsi des représentations sémantiques indépendantes pour chacune des acceptions d'un mot polysémique (p.ex. Falkum & Vicente, 2015).

Une version plus modérée de l'approche polysémique est celle adoptée par la sémantique dérivationnelle (p.ex. Kleiber, 1999). La *sémantique dérivationnelle* postule que chaque mot a un sens prototypique ou premier à partir duquel les autres sont dérivés par différents processus que nous détaillons plus loin. Approche de la sémantique ancrée dans la psychologie cognitive, celle-ci trouve ses racines dans le travail de Rosch et de ses collègues dans les années 1970. Ce travail de grande envergure avait pour but de tester l'hypothèse selon laquelle il existerait des catégories de base, cognitivement saillantes, autour desquelles est organisée l'expérience humaine. En effet, les *catégories* regroupent des entités qui possèdent un ensemble de traits communs, par exemple, la catégorie des chaises qui comprend à la fois des tabourets, des chaises hautes et des chaises longues (Rosch et coll., 1976, pp. 383-385). La *catégorisation*, quant à elle, correspond au processus selon lequel nous

---

<sup>26</sup> Nous allons reprendre ce point dans la section 2.2.1 qui se consacre aux données lexicales recensées dans les dictionnaires.

regroupons des entités qui non seulement possèdent un ensemble de traits communs, mais aussi qui sont différentes de celles qui font partie des autres catégories (Rosch et coll., 1975, p. 382). Les catégories dites basiques sont celles qui sont les premières apprises par les enfants, celles qui sont les plus facilement codifiées et celles qui sont incontournables dans n'importe quelle langue (Rosch et coll., 1976, p. 435). Étayées par les résultats de plusieurs expériences, les principales conclusions affirment l'existence de ces catégories de base et postulent une correspondance entre les catégories cognitives et les mots des langues. La catégorisation et les catégories sont donc des éléments de base autour desquels nous organisons notre expérience, le plus souvent de façon inconsciente (Kleiber, 1990, p. 13).

Si l'on étend ces idées, issues de la psychologie cognitive, à la sémantique lexicale, l'on retombe sur la sémantique dérivationnelle. Selon Ravin et Leacock (2000), « les approches prototypiques mettent l'accent sur le sens comme faisant partie d'un système cognitif plus large. Le sens est donc mis en relation avec les représentations mentales, les modèles cognitifs et les expériences corporelles » (Ravin & Leacock, 2000b, p. 15).<sup>27</sup> Lakoff (1987) souligne, quant à lui, la prévisibilité du prototype d'une catégorie. Les autres sens ne sont pas prévisibles à partir du prototype, mais ils sont motivés (p. 65). Kleiber (1999) renchérit en soulignant que le sens prototypique n'est que «... le sens premier, basique, ou central, dont les autres seront des instances plus ou moins éloignées » (pp. 100-101).

Ainsi, l'approche prototypique en sémantique lexicale découle des constats de base en psychologie cognitive selon laquelle dans chaque catégorie il existe un membre prototypique ou « le meilleur exemplaire » qui représente la catégorie. Celui-ci est cognitivement plus saillant, car il possède un maximum de traits associés à la

---

<sup>27</sup> Notre traduction de « ...*prototypical approaches emphasize meaning as a part of a larger cognitive system and relate it to mental representations, cognitive models and bodily experiences.* » (Ravin & Leacock, 2000b, p. 15)



catégorie (Rosch et coll., 1976; Kleiber, 1990, pour ne citer que ceux-là). Prenons par exemple les oiseaux, qui, par définition, peuvent voler, pondent et couvent des œufs et ont des plumes. Un membre prototypique de la catégorie sera, par exemple, le corbeau ou le moineau qui possède l'ensemble de ces caractéristiques. Ce ne serait pas le cas de l'autruche, qui ne vole pas, et qui sera alors un exemple moins prototypique de la catégorie des oiseaux.

Pour ce qui est de la sémantique lexicale, l'approche prototypique propose un sens premier ou « prototypique » dont découlent les autres par des processus d'extension de sens tels que la métaphore ou la métonymie, ou pour citer Picoche (1986), par des « mouvements de pensée ». Ces « mouvements de pensée » ou cinétismes sont « une sorte de trajectoire sémantique dont tout point peut faire l'objet d'une saisie qui produit des effets de sens » (Picoche, 1986, p. 7). Les saisies les plus précoces donnent lieu à des sens les plus abstraits ou encore ceux qui ont une sémantique plus faible, tandis que les saisies tardives produisent des sens qui sont plus concrets et plus riches du point de vue sémantique; le sens le plus riche est *la saisie plénière*.

Plusieurs études faites dans cette perspective permettent de mieux voir les enjeux de la polysémie telle qu'elle est conçue dans une approche dérivationnelle de la sémantique lexicale. Par exemple, Picoche (1986) propose une analyse de plusieurs verbes, dont le verbe *respirer*. Elle explique son analyse comme suit : « Le signifié de puissance<sup>28</sup> de *respirer* se compose donc d'une définition plénière caractérisée par quatre traits sémantiques qui sont le point d'arrivée de quatre cinétismes différents : respirer est une fonction 1) vitale, 2) automatique et extrêmement facile consistant 3) à interioriser l'air ambiant et 4) à extérioriser l'air qu'on porte au-dedans de soi » (p. 30). En d'autres mots, le sens plénier de ce verbe correspond à une acception

---

<sup>28</sup>Picoche (1986) propose la définition suivante de *signifié de puissance*. « Nous appellerons donc 'signifié de puissance' toute construction sémantique, dynamique (avec subduction), capable de révéler l'unité d'un polysème » (p. 9).

comme *les êtres humains respirent*, acception qui actualise les quatre traits, tandis que dans l'expression *Julie ment comme elle respire*, seul le trait du cinétisme deux est actualisé, à savoir celui qui met en exergue l'automatisme et la facilité de la fonction. Picoche applique également son procédé d'analyse au verbe *prendre* dans son article de 1991. Cette analyse constitue une excellente démonstration de sa méthode. Nous la présenterons dans la section 2.2.3, consacrée aux études antérieures sur le verbe *prendre*.

Dans la même veine, Fillmore et Atkins (2000), dans leur étude comparative des verbes *ramper* en français et *crawl* en anglais, proposent un sens premier commun aux deux verbes et des extensions de sens divergentes. Les acceptions qui dénotent le mode de déplacement des insectes font partie de l'espace sémantique commun à ces deux verbes (Fillmore & Atkins, 2000, p. 104). Les différences observées se situent au niveau des extensions métaphoriques ou figuratives qui découlent des sens premiers. Dans le cas de l'anglais, l'idée de déplacement à l'aide des membres est conservée (p.ex. *her skin was crawling*), tandis qu'en français l'entité qui rampe a tendance à s'étendre dans l'espace (p.ex. *les flaques de boue qui rampaient sous la table*). L'étude montre donc que si ces deux verbes possèdent un sens premier commun, leurs extensions diffèrent.

Un dernier exemple d'une analyse comparative faite dans le cadre de la sémantique dérivationnelle est celui de François (2007). Il entreprend l'étude de la polysémie de deux verbes : *tenir* en français et *halten* en allemand à partir de données lexicographiques issues de dictionnaires bilingues ainsi que de données multidimensionnelles issues du Dictionnaire Électronique des Synonymes du CRISCO, qui, entre autres, représente la synonymie visuellement.<sup>29</sup> Les grandes lignes de son analyse montrent un chevauchement de l'espace sémantique des deux

---

<sup>29</sup> Nous allons présenter le Dictionnaire Électronique des Synonymes du CRISCO à la section 2.2.2.2.

verbes ; le noyau du verbe *halten* comprenant les extensions du sens premier du verbe *tenir* (François, 2007, p. 302). Autrement dit, ces deux verbes ont des extensions communes et des sens premiers différents. Par exemple, une acception du type *le récipient tient l'eau*, acception qui constituerait un des sens premiers de *tenir* et que l'auteur classe comme étant non transitionnel et non agentif, est représentative d'environ vingt emplois du français. Au contraire, ce type d'emploi est minoritaire en allemand pour le verbe *halten* ; un seul emploi de ce type a été trouvé et constitue ainsi une extension de sens (François, 2010, p. 6). Le sens premier de *halten*, emploi qui est intransitionnel et agentif, compte quatorze emplois en allemand et seulement sept en français (François, 2007, p. 302). Il s'agit d'un exemple du type *Il se tient à une branche* (François, 2010, p. 6) et serait donc une extension de sens en français, mais le sens premier en allemand.

Il est intéressant de noter que ces deux études (Fillmore & Atkins, 2000; François, 2007) montrent qu'à l'intérieur d'une analyse dérivationnelle, l'on peut aboutir à des cas de figure de correspondance différents. François (2010) résume que la synonymie partielle des verbes *ramper/crawl* et *tenir/halten* ne se manifeste pas de la même manière. Dans le premier cas, c'est un sens premier partagé qui constitue le dénominateur commun, tandis que dans le deuxième cas, les chevauchements se manifestent à l'image des extensions de sens partagées à partir des sens premiers différents.<sup>30</sup>

Cette approche de la polysémie n'est pas sans reproches. Les critiques tournent autour du fait que ce genre d'analyse semble dépasser le cadre de la sémantique dans la mesure où on fait appel de façon exagérée à des connaissances encyclopédiques, extralinguistiques, pour expliquer des phénomènes linguistiques. Les différents sens

---

<sup>30</sup> Soulignons ici que les études citées ne sont que des exemples parmi beaucoup d'autres analyses sémantiques faites dans une perspective dérivationnelle (p.ex. Da Silva, 2003; Kleiber, 1999; Lamiroy, 1987; Lemmens 2002; Newman & Rice, 2004).

sont alors simplement des différences qui relèvent des informations contextuelles et non de la sémantique du mot à proprement parler (p.ex. Pustejovsky, 1995). Par ailleurs, pour Bouchard (1993), l'analyse grammaticale, doit être une analyse «...où les facteurs situationnels, prototypiques ou non » n'entrent pas en jeu, car leurs effets sur les structures sémantiques et syntaxiques sont moindres (p. 60). Sandra (1998) soulève un autre problème, celui du parti pris théorique qui caractérise les analyses dérivationnelles faites dans une perspective de la linguistique cognitive. Pour lui, l'importance accordée à la polysémie dans la sémantique cognitive est un reflet du postulat de base de la linguistique cognitive et non forcément des propriétés de la langue en tant qu'elle. En d'autres mots, la critique qu'il fait de l'approche dérivationnelle est que ce n'est pas l'objet d'étude qui guide la détermination des liens du sens, mais davantage les postulats théoriques. Les approches monosémiques, objet de la prochaine section, visent à répondre à ces critiques.

#### 2.1.2.2 Les approches monosémiques

Selon les approches monosémiques, les différentes acceptions d'un vocable polysémique peuvent être unifiées, en général sous la forme d'une représentation abstraite (p.ex. Bouchard, 1993; Desclés, 2005; De Vogüé & Paillard, 1997; Emirkanian, 2008; Paillard, 2001, pour ne citer que ceux-là). Les divers sens d'un lexème ne sont pas niés, mais la polysémie est déterminée par l'interaction entre le co-texte et la représentation abstraite dans laquelle est intégré l'ensemble des traits nécessaires, afin que le mot polysémique prenne un sens précis dans un contexte donné. On fait alors appel au principe de la compositionnalité, principe frégien selon lequel le sens d'une phrase peut être calculé à partir des sens de chacun des mots qui la composent (p.ex. Montague, 1970; Partee, 1984).

Le constat de départ dans ce genre d'approche est qu'un mot n'a qu'un seul sens que l'on peut représenter à un niveau d'abstraction qui est au-delà de la langue (Ruhl, 1989, p. 4). C'est la première hypothèse du parti pris monosémique (Ruhl, 1989). L'approche monosémique ne nie pas la polysémie, car selon la deuxième hypothèse de Ruhl (1989), si un mot a plus qu'un sens, des règles générales régissent leurs liens (p. 4).<sup>31</sup> Selon ce type d'approche, les différentes acceptions d'un lexème s'équivalent, l'une n'est pas plus prototypique ou centrale que l'autre ; la représentation du sens est construite « de telle sorte qu'elle permet ces divers emplois » (Kleiber, 1999, p. 53).

Un exemple d'une approche monosémique est celui de Wierzbicka, connue sous le nom de la métalangue sémantique naturelle (*natural semantic metalanguage*) (p.ex. Wierzbicka, 1972). Celle-ci permet une description sémantique de l'ensemble des langues du monde dans la mesure où « ...*le même noyau sémantique irréductible est lexicalisé dans toutes les langues du monde* (italiques du texte original) » (Peeters, 2002, p. 92). Ainsi, la métalangue sémantique naturelle constitue une description linguistique à l'aide des primitifs. Ces *primitifs*, des éléments descriptifs de base, constituent « un noyau sémantique irréductible », permettant de décrire l'ensemble du lexique d'une langue naturelle (Peeters, 2002, p. 92). Goddard (1999), quant à lui, parle d'un nombre fini de primitifs qui sont des éléments finaux de l'analyse sémantique (p. 3).<sup>32</sup>

Font partie de la liste des primitifs sémantiques des éléments relevant de niveaux différents, tels les éléments suivants :

---

<sup>31</sup> Notre traduction de « *[i]f a word has more than one meaning, they are related by general rules* » (Ruhl, 1989, p.4)

<sup>32</sup> Notre traduction de « *...a finite set of indefinable meanings (semantic primitives) which are the terminal elements of semantic analysis* » (p. 3).

« substantives » : I, YOU, SOMETHING/THING, SOMEONE/PERSON,  
 PEOPLE  
 « actions, events, movement » : DO, HAPPEN, MOVE  
 « determiners » : THIS, THE SAME, OTHER  
 (Goddard, 1999, pp. 6-7)

D'ailleurs, dans la section 2.2.3, nous présenterons une étude du verbe *prendre* qui a été faite dans ce cadre.

D'autres analyses monosémiques ont été également proposées. Par exemple, Desclés et coll. (1998) proposent que les multiples sens d'un mot polysémique « ...forment une unité formelle et sémantique » (p. 29). Cette unité se manifeste sous forme d'un invariant abstrait qu'ils appellent un *archétype cognitif*, qui transcende l'ensemble des significations d'un mot. Les éléments qui composent cet archétype cognitif appartiennent à un niveau qui est au-delà de celui de la langue : les éléments sont davantage des objets cognitifs et donc, l'archétype ne correspond pas à un sens construit en discours (Desclés, 2005, p. 112). Comme le disent Desclés et coll. (1998), « un archétype cognitif ne doit donc pas être ramené à un noyau de sens interne au système linguistique d'une langue, mais plutôt à une représentation cognitive abstraite organisée selon des principes cognitifs et linguistiques » (p. 39). Une application de cette méthode d'analyse se trouve dans Desclés (2005). En effet, il analyse les multiples sens du verbe *avancer* et en propose l'invariant sémantique suivant : « *AVANCER suppose une frontière, soit une frontière à partir de laquelle on s'éloigne, soit une frontière vers laquelle on s'approche* » (Desclés, 2005, p. 118).

Les travaux de De Vogüé et Paillard (1997) s'inscrivent également dans une approche monosémique de la polysémie, mais différent de ceux que l'on vient de présenter. Selon les auteurs, « ...ce qui constitue la valeur propre du mot est ce rapport interactif que le mot entretient avec son/ses co-textes. Le mot intègre alors dans sa définition

même ce qui va constituer ses co-textes, ou plus exactement la partie du co-texte qui peut affecter sa valeur et que lui-même va affecter » (De Vogüé & Paillard, 1997, p. 43). La formalisation retenue est donc celle du pôle d'invariance qui se présente comme forme schématique qui est définie de la manière suivante : « nous définissons le pôle d'invariance comme une forme schématique qui en tant que telle ne correspond à aucune des valeurs de l'unité. La notion même de forme schématique signifie que l'identité du mot est indissociable de sa relation au cotexte : en tant que schéma elle informe le cotexte, en tant que forme elle reçoit sa substance des éléments du cotexte qu'elle convoque » (Paillard, 2001, p. 101). Plusieurs verbes, dont le verbe *prendre*, ont été analysés selon cette méthode. Nous faisons état de cette analyse dans la section 2.2.3.

Enfin, dans cette même lignée, Emirkanian (2008) propose une analyse monosémique du verbe *monter* dont les emplois prototypiques sont souvent considérés comme étant spatiaux et qui peuvent être expliqués par l'augmentation d'une mesure géométrique. Son analyse permet d'unifier l'ensemble des acceptions du verbe *monter*, spatiales ou non, en incorporant dans l'invariant ou dans le noyau de sens une notion algébrique de mesure.

Alors que ce type d'approche semble répondre aux critiques de l'approche prototypique ou dérivationnelle, à savoir une frontière floue entre sémantique et pragmatique, celle-ci n'est pas sans reproches. Kleiber (1999) soulève le « double danger » encouru par les approches de la polysémie qui prônent un noyau de sens abstrait commun à toutes les acceptions d'une unité lexicale donnée. D'une part, le noyau de sens peut être « incontrôlable » et d'autre part, il risque d'être « trop puissant » (p. 47). Ce manque de contrôle et cette puissance sont dus à l'absence de référence dans ce type d'approche. Cette absence de référence peut entraîner une sorte de « montée en puissance » du noyau de sens abstrait qui donneraient lieu à des

propositions d'acceptions normalement interdites par des contraintes sémantiques ou langagières (Kleiber, 1990, 1999).

## 2.2. La polysémie du verbe *prendre* : les données lexicales

L'étude du verbe *prendre* a été effectuée à partir de données lexicographiques issues de plusieurs dictionnaires français. Les acceptions qui constituent notre corpus en français proviennent de trois dictionnaires : *le Grand dictionnaire de la langue française (Larousse)* (GDLF), *le Trésor de la langue française informatisé* (TLF) et *le Grand Robert électronique* (GRE). Nous avons également consulté l'outil électronique *Les verbes français* (Dubois et Dubois-Charlier) (LVF) et le Dictionnaire électronique des synonymes (DES).<sup>33</sup>

Le dépouillement de ces outils donne lieu à une liste assez longue des acceptions du verbe *prendre*. Toutefois, comme point de départ, nous prenons une liste non exhaustive des acceptions du verbe *prendre* recensées dans le GDLF afin de donner un aperçu de l'ampleur de la polysémie de ce verbe. Cette liste est présentée dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Quelques-uns des sens du verbe *prendre* selon le GDLF

Entrée générale	Quelques exemples
A. Saisir une chose ou une personne	un livre sur un rayon de bibliothèque un verre pour boire un marteau à pleine main, à deux mains son courage à deux mains un morceau de sucre <i>avec une pince</i> N'être pas à prendre avec des pincettes
B. Utiliser quelque chose ou quelqu'un	la lime la plume

<sup>33</sup> Nous avons aussi consulté *Dicovaleance*, un outil électronique dans lequel sont répertoriés les verbes du français et leurs schémas de valence.



	<p>les armes la voiture pour aller au village le train un sentier le café ses repas l'air le frais des renseignements des nouvelles de quelqu'un les dimensions d'une pièce note</p>
C. Emporter quelque chose avec soi, emmener quelqu'un avec soi	<p>un manteau chaud pour le voyage ses cliques et ses claques du pain chez le boulanger son fils pour aller se promener femme un camarade sur sa moto des stoppeurs dans sa voiture</p>
D. S'emparer de quelque chose ou de quelqu'un	<p>les bijoux d'assaut une forteresse un thème à un musicien ses manières l'assassin à la sortie d'un bar qqn de vitesse qqn de court l'orage l'a prit en pleine campagne une fièvre le prit prendre du temps</p>
E. Assumer la responsabilité de quelque chose ou de quelqu'un	<p>une lettre pour qqn un élève dans une classe qqn sous ses ordres la décision de + l'infinitif la résolution de + l'infinitif son parti</p>
F. Recevoir ou subir de la part de quelqu'un ou de quelque chose	<p>les ordres exemple sur ton frère un ou plusieurs coups de poing dans la gueule la grippe des vices Ces chaussures prennent l'eau</p>
G. Aborder quelqu'un ou quelque chose d'une certaine manière	<p>l'ennemi de flanc, de côté, à revers, de derrière, de face, de front qqn par les sentiments, par la douceur, par son point faible il a mal pris ma réflexion</p>

	en haine les examinateurs une personne pour une autre
H. S'emploie comme auxiliaire de verbalisation pour former des syntagmes verbaux tenant lieu du verbe simple non réalisé ou synonymes de ce verbe	ses aises les dimensions de qqch la porte position la température de qqn une douche connaissance fin rendez-vous
I. S'emploie comme auxiliaire de modalisation dans un syntagme verbal pour marquer le commencement d'une action, d'un état	la fuite le départ son vol de l'assurance un ton de provocation sa retraite le voile

---

Dans cette section, nous nous consacrons donc à la polysémie du verbe *prendre*. Premièrement, nous discuterons les données lexicales que nous avons recueillies dans différents dictionnaires et ouvrages lexicographiques (2.2.1 et 2.2.2). Ensuite, nous passerons en revue les différentes analyses linguistiques de la polysémie du verbe *prendre* qui ont été proposées (2.2.3).

### 2.2.1 Les dictionnaires consultés

Nous consacrons les prochains paragraphes à notre analyse des données lexicales recensées dans les dictionnaires. Nous porterons une attention particulière à l'organisation des entrées et aux définitions proposées. Nous l'avons déjà dit, les acceptions qui constituent notre corpus en français proviennent principalement de trois sources : le GDLF, le TLF et le GRE. Dans les paragraphes suivants, nous allons faire ressortir les différences essentielles entre les trois dictionnaires que nous avons exploités.

Les trois dictionnaires divisent les entrées par rapport à la transitivité ; les acceptions transitives étant classées dans un premier ensemble, les acceptions intransitives dans un deuxième. Par exemple, dans la GRE, la section « I. » est consacrée aux emplois transitifs, et la section « II. », aux emplois intransitifs. Le GDLF fait également une troisième catégorie comprenant les acceptions transitives indirectes telles *l'envie lui prend de tout abandonner*, acceptions dans lesquelles le clitique indirect correspond à un datif étendu. Le TLF traite ensemble les acceptions intransitives et les acceptions transitives indirectes. Le GRE ne fait pas mention des acceptions transitives indirectes ; les sens associés sont classés avec les emplois intransitifs. Tandis que dans le GRE les emplois pronominaux font l'objet d'une sous-entrée, dans le TLF ces emplois sont intégrés dans les acceptions transitives. Toutefois, une troisième section du TLF est consacrée aux emplois pronominaux qui n'ont pas d'emploi transitif correspondant.

Puis, dans chacun des dictionnaires, les regroupements de sens ne se font pas toujours de la même manière. Si l'on prend l'exemple des premières entrées de chacun des dictionnaires, nous notons des différences importantes. Par exemple, la première entrée du GDLF est la suivante : « saisir une chose ou une personne ». Pour ce qui est du TLF, c'est « mettre avec soi », tandis que dans le GRE c'est « mettre avec soi ou faire sien ». Ainsi, on ne met pas l'accent sur les éléments de la signification du verbe *prendre* de la même façon dans chacun des dictionnaires. Cependant, malgré ces différences terminologiques, on note tout de même beaucoup de similarités entre les premiers exemples des trois dictionnaires. Dans tous les cas, des exemples tels *prendre un livre sur un rayon de bibliothèque* (GDLF), *prendre un objet* (GRE) ou encore *La Malabaraise prit une large éponge à la main* (TLF) figurent parmi les premiers présentés.

D'ailleurs, à l'intérieur d'un même dictionnaire, les liens entre les différents sens peuvent paraître absents et même, aléatoires. Si l'on prend l'exemple du GRE, sont

classées sous la même rubrique (2-*mettre avec soi, amener à soi*) des acceptions telles *prendre un sac sur son dos* et *prendre de l'argent à la banque*. Les liens de synonymie proposés montrent que ces acceptions sont difficilement comparables (*emporter* dans le premier cas; *retirer* dans le deuxième cas). De plus, il y a lieu de questionner le statut des syntagmes prépositionnels dans ces deux acceptions : peut-on mettre *sur son dos* et *à la banque* sur le même plan et quel est leur apport respectif dans la détermination du sens actualisé par le verbe *prendre* ? Intuitivement, il semble que non puisque, alors qu'un *sur son dos* semble être facultatif pour avoir le sens véhiculé par l'acception, *à la banque* est obligatoire pour avoir le sens *retirer*. Par ailleurs, dans la rubrique « C », qui désigne une « relation abstraite d'appropriation », on note que « '*prendre*' sert à former des expressions verbales pouvant suppléer l'absence de verbe simple [...] ». Or, sont inclus dans cette section aussi bien des exemples tels *prendre une citation dans un ouvrage* ou encore *prendre son café* que *prendre le frais* ou *prendre une douche*. Nous ne pouvons pas faire abstraction de la similitude entre *prendre une citation dans un ouvrage* et *prendre son stylo dans son sac*, exemple classé sous la rubrique « A. Mettre avec soi ou faire sien ». En revanche, *prendre une douche* semble être bien différent des autres exemples rangés dans cette rubrique « C ».

Les trois dictionnaires diffèrent également dans leur traitement des emplois grammaticaux ou des locutions verbales. D'abord, notons que la terminologie relative à ces différents emplois varie. Le GRE parle des « expressions verbales » et des « locutions verbales ». Selon le GDLF, il s'agit des cas où le verbe *prendre* « s'emploie comme auxiliaire de verbalisation pour former des syntagmes verbaux tenant lieu du verbe simple non réalisé ou synonymes de ce verbe » (p. 4576) ou encore, il « s'emploie comme auxiliaire de modalisation dans un syntagme verbal pour marquer le commencement d'une action, d'un état » (p. 4577). On y retrouve non seulement des suites telles *prendre le voile*, *prendre le deuil*, *prendre une douche*, mais aussi *prendre les dimensions d'une pièce* ou *prendre des vacances*.

D'ailleurs, certaines expressions, *a priori* très figées, se trouvent classées avec des emplois lexicaux du verbe. Prenons l'exemple du GRE dans lequel des expressions telles que *prendre le taureau par les cornes* sont classées dans la première entrée. Il en est de même pour le TLF dans lequel sont intégrées dans la première section des locutions telles *prendre son courage à deux mains* ou *prendre la plume*. Dans la section 2.3 de ce chapitre, nous allons montrer que nous ne pouvons pas appliquer les mêmes critères d'analyse à l'ensemble de ces emplois. Nous présenterons une batterie de tests syntaxiques permettant de distinguer ces emplois les uns des autres.

Ce dépouillement des données des dictionnaires nous a permis d'avoir une meilleure compréhension des contraintes lexicales et syntaxiques du verbe *prendre*. Il s'agit d'un travail de classement de données lexicales, travail qui est préalable à notre analyse sémantique.

### 2.2.2 Autres regards sur la polysémie du verbe *prendre*

D'autres classements des verbes du français permettent également de jeter un autre regard sur l'organisation sémantique des verbes. Nous discuterons brièvement de deux outils électroniques : *Les verbes français* et le Dictionnaire électronique des synonymes du CRISCO.

#### 2.2.2.1 Les verbes français

L'outil électronique *Les verbes français (LVF)* est un dictionnaire des verbes de la langue française. Le dictionnaire se base sur l'idée que « ...il y a adéquation entre les schèmes syntaxiques de la langue et l'interprétation sémantique qu'en font les locuteurs de cette langue : à la différence syntaxique entre *venir à Paris* et *venir de Paris* correspond une différence sémantique entre la destination et l'origine » (Dubois

& Dubois-Charlier, 1997, p. 1). Dubois et Dubois-Charlier (1997) proposent que les verbes du français puissent rentrer dans quatorze classes génériques, classes dans lesquelles les verbes sont regroupés selon « leur caractère sémantique de base » (p. 3).

Dans ce dictionnaire, *prendre* appartient à neuf classes génériques. Le tableau 2.2 présente l'organisation des acceptions selon cet outil.

Tableau 2.2 L'organisation des emplois du verbe *prendre* selon LVF

Classes génériques	Exemples
Saisir, serrer, posséder	On prend un livre sur la table. On prend une ville par les armes. La police prend le voleur à la frontière. On prend une idée à quelqu'un. On prend des vacances.
Verbes psychologiques	L'envie prend P de venir. On prend son mal en patience.
Frapper, toucher	La migraine prend P dans la nuit. On prend P aux échecs.
États physiques et comportements	On prend P par les sentiments. On prend ce problème à l'envers. Le mensonge ne prend pas.
Entrée - sortie	On prend les enfants en vacances. On prend un autostoppeur. On prend un peu de beurre d'une motte.
Don- privation	On prend de l'essence au pompiste. On prend son stylo à P.
Locatif	On prend P pour son frère. On prend P comme secrétaire. On prend un collaborateur. On prend son manteau dans la porte.
Transformation/ changement	La confiture prend. Le béton prend.
Mouvement sur place	Le feu prend bien avec cette sécheresse. Le greffe prend.

Cette organisation permet de voir l'étendue de la polysémie de *prendre* : ce verbe rentre dans neuf des quatorze classes génériques proposées pour rendre compte des verbes du français. Elle permet aussi une autre organisation du verbe que celle présente dans les dictionnaires traditionnels, car l'objectif de LVF est de regrouper les verbes dans des classes sémantico-syntaxiques (Dubois & Dubois-Charlier, 1997). Comme le dit, François, Le Pesant et Leeman (2007), « [il] est essentiel de garder en mémoire que *LVF* ne classe pas des verbes, mais des entrées verbales » (p. 16); le verbe *prendre* possédant ainsi 43 entrées.

LVF permet ainsi de jeter un regard autre qu'un regard lexicographique sur ces données lexicales. Aucune distinction n'est faite au niveau des constructions, les différences mises en évidence relèvent de la sémantique. L'ensemble des sens du verbe *prendre* présents dans LVF se retrouve dans les dictionnaires consultés. La classification est différente dans les deux types d'ouvrages, mais ces différences sont dues aux objectifs poursuivis par ces différents ouvrages.

#### 2.2.2.2 Le Dictionnaire électronique des synonymes du CRISCO

Dans notre analyse du verbe *prendre*, nous tenons compte des liens de synonymie qui existent entre les différentes acceptions de ce verbe. Ces liens sont mis en évidence par les dictionnaires, surtout comme façon de classer les différentes acceptions. Cependant, les dictionnaires ne se prononcent pas sur le lien qui peut exister entre les différents synonymes.

Le Dictionnaire électronique des synonymes du CRISCO (DES), pour sa part, est consacré surtout aux synonymes. Nous retiendrons la définition suivante d'un *synonyme* : « Deux unités lexicales sont en relation de synonymie si toute occurrence de l'une peut être remplacée par une occurrence de l'autre dans un certain nombre d'environnements sans modifier notablement le sens de l'énoncé dans lequel elle se

trouve » (Ploux & Victorri, 1998, p. 162).

Ce dictionnaire propose 208 synonymes pour le verbe *prendre* qui sont regroupés en 515 cliques, la clique étant « ... une nuance de sens possible pour le mot étudié » (Venant & Victorri, 2012, p. 78). Les premiers synonymes tournent autour d'un même ensemble qui semble être en relation avec les premières acceptions proposées dans les dictionnaires. Le tableau 2.3 présente le classement des premiers synonymes.

Tableau 2.3 Classement des premiers synonymes du verbe *prendre*

attraper	■
saisir	■
gagner	■
piquer	■
enlever	■
s'emparer	■
voler	■
dérober	■
obtenir	■
recevoir	■
ramasser	■
emporter	■
faire	■
pincer	■
s'approprier	■
tenir	■

Ce dictionnaire propose également un espace sémantique pour chaque entrée. « La construction de l'espace sémantique repose sur la notion de clique. L'idée est qu'un seul synonyme n'est pas suffisant pour définir un sens d'un mot » (Venant & Victorri, 2012, p. 77). Un *espace sémantique* est une modélisation géométrique qui permet de visualiser la distance entre les différents sens d'une unité lexicale. Dans cet espace sémantique, « la visualisation géométrique dispose les différents effets de sens du verbe selon leur voisinage sémantique de manière à représenter le mieux possible la distance sémantique entre eux » (Manguin & François, 2004, p. 23). Qui plus est, « ...un sens très 'précis' sera représenté par une petite région de l'espace sémantique,



un sens intermédiaire plus indéterminé par une région englobant plusieurs sens précis, une ambiguïté-alternative par une région composée de deux (ou plusieurs) sous-régions non connexes, etc. » (Ploux & Victorri, 1998, p. 166).

Voici l'espace sémantique proposé pour le verbe *prendre* :

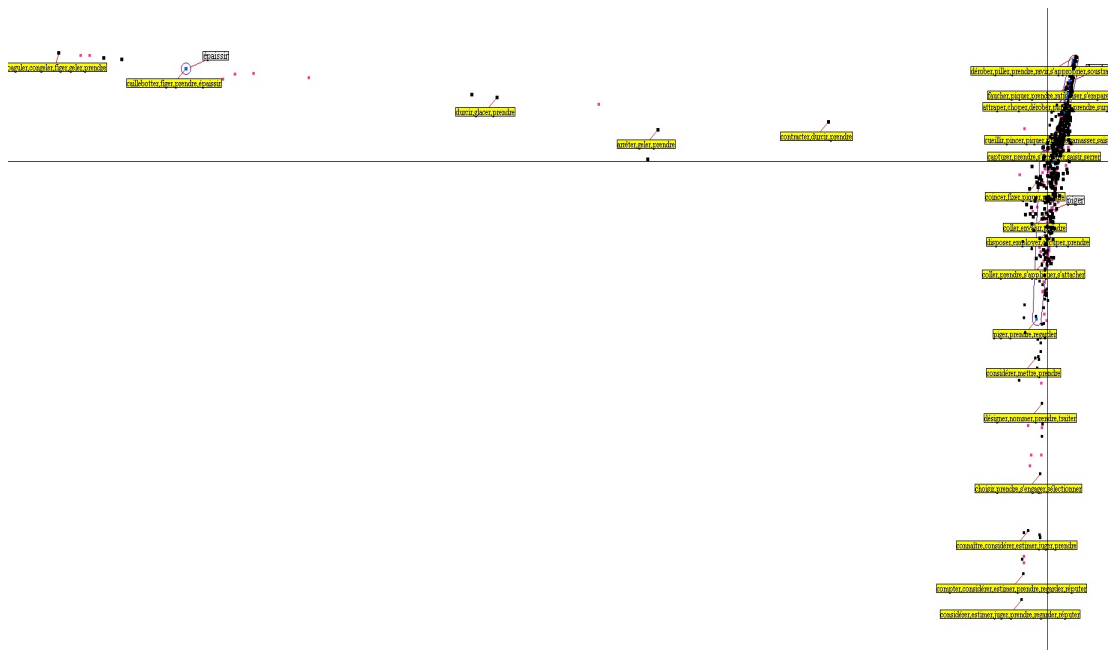


Figure 2.1 Espace sémantique du verbe *prendre* selon le DES

Les bandes rectangulaires qui apparaissent sur l'image correspondent à certaines des cliques de synonymes du verbe *prendre*. Sont concentrés au milieu de l'espace sémantique des synonymes tels que *attraper*, *saisir*, *s'approprier*, *capturer*, *piquer*. Puis, si l'on remonte l'axe vertical, l'on retrouve les synonymes *dérober*, *piller*, *s'emparer*, ou encore *soustraire*. Au-dessous du croisement des axes vertical et horizontal, sont présents les synonymes *coincer*, *fixer*, *piquer*, *coller*, *envahir*, *disposer*, *employer* ou encore *occuper*. En descendant l'axe vertical, ce sont des synonymes tels que *piger*, *considérer*, *mettre*, *nommer*, *choisir*, *sélectionner* et

*s'engager* que l'on retrouve. Puis, dans le quadrant droit de l'image, se trouvent des synonymes tels que *considérer, mettre, juger, estimer, regarder*. Enfin, si l'on regarde les synonymes les plus éloignés, c'est-à-dire ceux qui se retrouvent en allant de droite à gauche sur la figure et au-dessus de l'axe horizontal, ce sont les synonymes *coaguler, congeler, épaissir, durcir, glacer, arrêter, geler* et *contracter* qui apparaissent.<sup>34</sup>

Le DES nous a permis d'avoir accès à une liste complète des synonymes du verbe *prendre* afin d'intégrer dans notre analyse les liens de synonymie au-delà de ceux présentés dans les dictionnaires. La visualisation de l'espace sémantique du verbe *prendre* permet de voir la proximité des différents sens du verbe ainsi que les liens de synonymie qui caractérisent ces différentes acceptions.

### 2.2.3 Analyse du verbe *prendre* : recension des écrits

Dans cette section, nous passerons en revue des travaux en sémantique lexicale portant sur le verbe *prendre*. Nous essayerons de faire ressortir les points saillants des analyses ainsi que les limites de ce qui a été proposé. Tous ces travaux n'ont pas nécessairement pour objectif une analyse exhaustive de la polysémie du verbe *prendre* (c.-à-d. El Guedri, 2011; Manes Gallo & Rouault, 2010; Paillard, 2001; Peeters & Eiszele, 1993; Sénéchal, 2012). Nous présenterons en dernier l'analyse la plus complète, à notre connaissance, du verbe *prendre* (c.-à-d. Picoche, 1991).

#### *Peeters et Eiszele (1993)*

Dans leur étude de 1993, Peeters et Eiszele proposent une description de la construction *quelqu'un prend quelque chose* à l'aide des primitifs sémantiques de

---

<sup>34</sup> Nous renvoyons le lecteur au site web du dictionnaire (<http://www.crisco.unicaen.fr/des/synonymes>) afin d'explorer l'espace sémantique qui est dynamique.

Wierzbicka (p.ex. Goddard, 1999; Peeters, 2002; Wierzbicka, 1972, 1993, 1996, pour ne citer que ceux-là). Ces primitifs ont fait l'objet d'une partie de la section 2.1.2.2, consacrée aux différents types d'analyse monosémiques.

Les auteurs suggèrent la formule suivante pour analyser le verbe *prendre*, formule dans laquelle  $X = \text{quelqu'un}$ ,  $Y = \text{quelque chose}$  et  $t = \text{un moment particulier}$ .

- (28) X prend Y=  
 avant t, X et Y ne sont pas parties de la même chose  
 à t, X fait quelque chose à Y avec une partie de X  
 à cause de ceci, à t,  
     quelque chose arrive à Y  
     on peut penser à Y comme à une partie de X (p. 178)

En effet, dans leur étude les auteurs souhaitent montrer que le verbe *prendre* est bien moins polysémique que les dictionnaires ne le laissent paraître, car leur formule, ancrée dans l'approche de Wierzbicka, permet de rendre compte d'une variété de sens (p.ex. *prendre une cigarette* ; *prendre qqch sous les bras* ; *prendre l'air* ; *prendre qqch en charge* ; *prendre des airs sinistres* ; *prendre des précautions*) à l'aide des mêmes primitifs sémantiques. Les exemples (29) et (30) montrent l'application de leur formule.

- (29) « Ricarda prit sous son bras tous les cahiers de mon oncle =  
 avant t, Ricarda et les cahiers de mon oncle ne sont pas des parties de la même chose  
 à t, Ricarda fait quelque chose  
 à cause de ceci, à t  
     quelque chose arrive aux cahiers de mon oncle  
     on peut penser aux cahiers de mon oncle comme à une partie de Ricarda » (p. 179)

(30) « *Ils prennent des airs sinistres* =

avant t, les airs sinistres et eux ne sont des parties de la même chose  
 à t, ils font quelque chose  
 à cause de ceci, à t,  
 quelque chose arrive aux airs sinistres  
 on peut penser aux airs sinistres comme à des parties  
 d'eux (-mêmes) » (p. 180)

L'analyse fait cependant défaut lorsqu'on arrive à un cas comme le suivant, exemple pour lequel ils proposent une deuxième formule.

(31) *L'homme de la situation prend l'avion transpolaire* =

avant t, l'homme et l'avion ne sont pas des parties de la même chose  
 à t, l'homme fait quelque chose  
 à cause de ceci, à t,  
 quelque chose arrive à l'avion  
 \*on peut penser à l'avion comme à une partie de l'homme

deuxième formule

à cause de ceci, à t,  
 quelque chose arrive à Y  
 on peut penser à X comme à une partie de Y  
 (p. 182)

Ils soulignent donc que dans un cas comme *il prend l'avion*, l'analyse n'est pas tout à fait la même de par la nature de la relation entre le sujet et l'avion. Les auteurs notent cependant qu'il y aura d'autres cas problématiques à envisager : *prendre congé de qqn*, *prendre place* ou encore *prendre des notes*. Néanmoins, selon eux, la description proposée permet de rendre compte de manière homogène de plusieurs emplois du verbe *prendre*, emplois auxquels l'on attribue environ onze sens différents dans les dictionnaires consultés.

*Paillard (2001)*

L'étude de Paillard (2001) porte sur la polysémie verbale dans une perspective monosémique. Il constitue une application de la méthode mise au point par De Vogüé et Paillard (1997) dans leur article qui porte sur le verbe *suivre*. Dans l'article de 2001, même si l'objectif de l'article est davantage théorique, Paillard propose une description de quatre verbes polysémiques, dont le verbe *prendre*.

La description proposée tourne autour de deux concepts : un pôle d'invariance et les plans de variation. Nous l'avons déjà dit, le pôle d'invariance est un schéma abstrait qui ne correspond à aucune des acceptions du verbe (voir la section 2.1.2.2 pour la définition formelle). Paillard (2001) essaie donc de dégager cet invariant abstrait – soit un pôle d'invariance- pour les quatre verbes à l'étude. Ensuite, ce pôle d'invariance est mis en relation avec les *plans de variation* qui sont au nombre de trois. Le premier plan de variation est « ...celui des modes de construction de ce scénario »; le deuxième concerne l'interaction des scénarios avec d'autres scénarios; et le troisième, les constructions syntaxiques (p. 102).

La forme schématique proposée pour *prendre* est la suivante :

« **Prendre** signifie qu'une entité **a** acquiert un mode de présence stable en relation à un site **q**. » (p. 102)

Le premier plan de variation donne lieu à trois constructions différentes : le compact, le dense et le discret. Ces termes ont été décrits pour le lexique nominal et lorsque l'auteur les applique aux verbes, ils renvoient à des « effets de sens stables » (p. 109). Dans le cas précis du verbe *prendre*, le compact correspond à la stabilisation, le discret, à l'appropriation et enfin, le dense à la captation (p. 109). À partir donc de cette forme schématique, et de cette distinction tripartite, l'auteur rend compte des

acceptions telles *la rivière a pris* (compact), *Paul a pris le livre de Jacques* (discret) et *Paul a pris du poids* ou encore *Paul a pris la mer* (dense) (p. 109).

Ensuite, le deuxième plan de variation, celui qui porte sur l'interaction des différents scénarios entre eux, comprend lui aussi trois cas de figure : la juxtaposition (les scénarios se suivent), le nouage (« le scénario verbal reconstruit un premier scénario »), et la greffe (il y a interaction entre les scénarios sans reconstruction) (p. 111). Il s'agit donc des cas dans lesquels les éléments co-textuels « frayent » ou pas le scénario verbal (p. 111). Par rapport au verbe *prendre*, Paillard (2001) prend l'exemple de la construction « compact », celle qui évoque un effet de sens de la stabilisation. Il dit que dans les cas comme *la plaisanterie a pris*, il s'agit des cas d'un cas de non-frayage ou de juxtaposition dans la mesure où *la plaisanterie* ne peut pas se stabiliser. Les cas de nouage sont des cas dans lesquels l'entité peut se stabiliser comme dans *la mayonnaise prend* ou encore *le ciment a pris*. Enfin, les cas de greffe sont ceux pour lesquels l'entité est déjà stable, mais elle trouve une autre forme stable dans le scénario avec le verbe *prendre* comme dans *la rivière a pris*, où la rivière prend une autre forme stable, une forme solide (p. 113).

Quant au troisième plan de variation, c'est-à-dire celui qui porte sur les constructions syntaxiques, l'auteur ne donne aucun exemple avec *prendre*. En somme, l'analyse est convaincante en ce qui a trait aux acceptions présentées. Cependant, l'article poursuit un but davantage théorique que descriptif, et de ce fait, ne propose pas d'analyse exhaustive de l'ensemble des acceptions du verbe *prendre*.

*Manes Gallo & Rouault, 2010*

Dans leur article, Manes Gallo et Rouault (2010) poursuivent un objectif relié au traitement automatique de la langue naturelle écrite. Il s'agit notamment d'un travail qui porte sur « [...] la reconnaissance de la polysémie d'un prédicat selon son co-

texte d'occurrence » (p. 427). De ce fait, une grande partie de l'article est consacrée au dispositif de traitement automatique des séquences. En ce qui concerne l'objectif relié à l'analyse du verbe *prendre*, les auteurs cherchent à caractériser les emplois transitifs et intransitifs du verbe *prendre* selon le type de procès qu'ils évoquent. Ils s'intéressent également aux types de procès associés à deux locutions verbales : *prendre effet* et *prendre fin* (p. 427). Nous allons résumer la partie du travail qui porte sur la polysémie du verbe *prendre*.

Les auteurs ont étudié l'emploi du verbe *prendre* dans deux types de corpus : les indications d'itinéraires urbains piétons et les textes juridiques. Les auteurs partent du constat que « [...] le verbe *prendre* a un sémantisme très faible en regard de ces arguments » (p. 431). Afin de décrire les différents arguments du verbe *prendre*, les auteurs ont eu recours aux schémas syntaxiques qui assignent des rangs à chaque complément (p.ex. Culioli, 1990). Quatre schémas sont associés au verbe *prendre* (pp. 432-433). Le premier schéma est le C0 V qui correspond à un emploi intransitif tel *la mayonnaise prend*. Le deuxième, C0 V C1, peut selon les auteurs faire référence soit à un processus résultatif (*l'armée a pris la ville*), soit à un processus non résultatif (*l'orage nous a pris*). Le troisième schéma, C0 V C1 Prep C5, correspond, encore une fois, à la fois à des processus résultatifs comme dans *prendre quelque chose avec les mains* et à des processus non résultatifs comme dans *prendre de la terre avec une pelle*. Enfin, le quatrième schéma, C0 V C1 C2, correspond à une structure bitransitive comme dans *prendre quelque chose à quelqu'un*. Puis, les auteurs relient l'ensemble de ces constats à une problématique relativement au traitement automatique de la langue naturelle écrite.

Quant aux locutions verbales *prendre fin* et *prendre effet*, les auteurs constatent deux choses : d'une part, l'absence de déterminant, et d'autre part, le fait que dans le texte étudié, c'est-à-dire le projet de Constitution européenne soumis au référendum en 2005, les sujets de ces locutions sont pour la plupart des noms déverbaux tels

*décision, notification* ou encore *obligation*. L'absence de déterminant pose ainsi des problèmes de traitement dans la mesure où un schéma syntaxique est difficilement attribuable à ces locutions (p. 439). Les auteurs soulignent également l'importance de la reconnaissance des noms déverbaux qui sont des sujets afin de déterminer le type de procès auquel renvoie la locution verbale (p. 440).

*El Guedri (2011)*

Dans sa thèse, El Guedri (2011) se consacre à une analyse syntactico-sémantique du verbe *prendre* dans le but d'élaborer un dictionnaire électronique. Dans la première partie de la thèse, les emplois du verbe *prendre* sont regroupés en trois catégories : l'auteure, en appliquant les critères de Gross (1996a), distingue les cas pour lesquels le verbe *prendre* est un verbe prédicatif, un verbe support ou un verbe dans une séquence figée. Nous allons résumer brièvement les analyses proposées par l'auteure pour chacun des types d'emplois.

Commençons par les verbes supports. L'auteure applique les critères de classement de plusieurs auteurs dont ceux de Gross (1989; 1996a) afin d'isoler les constructions dans lesquelles *prendre* est un verbe support; le critère le plus important étant le fait que lorsque *prendre* joue le rôle d'un verbe support, il a pour fonction d'actualiser un prédicat nominal (p. 80). Pour ce qui est de l'analyse des emplois figés, en se fondant sur Gross (1996a), El Guedri (2011) souligne que les emplois figés du verbe *prendre* échouent aux tests syntaxiques. Son analyse classe également les locutions verbales par leur degré d'opacité sémantique, selon que le verbe *prendre* se trouve dans une phrase figée, un proverbe ou encore un dicton, ce qui met de l'avant la scalarité du phénomène du figement (p. 113).

L'analyse des emplois prédicatifs du verbe *prendre* repose sur la notion de « classe d'objets » telle que la définit Gross (1994). En effet, El Guedri (2011) répartit les



différentes acceptions du verbe selon les traits sémantiques du complément direct, qui sont regroupés dans cinq catégories : inanimé concret, humain, partie du corps, animal ou encore locatif (p. 177). Toutefois, nous nous questionnons quant aux analyses proposées pour quelques-unes des phrases. Considérons les exemples en (32-a) et (32-b) (pp. 34-35).

- (32) a- Tous les vendredis soir, Michel prend le TGV pour retrouver sa femme, et le dimanche après-midi, il fait le trajet en sens inverse.  
 b- \* Tous les vendredis soir, le nouveau-né prend le TGV pour retrouver sa femme, et le dimanche après-midi, il fait le trajet en sens inverse.

L'auteure considère que puisque la phrase en (32-b) n'est pas acceptable, le verbe *prendre* a une restriction qui ne lui permet pas d'avoir n'importe quel humain comme sujet. Or, à notre avis, le problème de l'exemple en (32-b) est davantage lié à la pragmatique et à la présence du syntagme prépositionnel *pour retrouver sa femme*, puisque l'exemple en (33) nous semble parfaitement acceptable.

- (33) Le nouveau-né a pris le TGV pour la première fois dimanche.

Ce ne sont donc pas des restrictions sémantiques de *prendre* qui entrent en ligne de compte, mais des notions pragmatiques. Par ailleurs, l'auteure ne tient pas compte du rôle des syntagmes prépositionnels dans la mesure où elle attribue le lien de synonymie entre *Luc a pris un journal chez le kiosquier* et *Luc a acheté un journal chez le kiosquier* au substantif *journal*, sans mettre en valeur le rôle du syntagme prépositionnel *chez le kiosquier* dans l'énoncé (p. 150).

Enfin, la dernière partie de la thèse porte sur l'élaboration des entrées du verbe *prendre* pour un dictionnaire électronique, en se fondant sur les notions exploitées dans l'analyse syntactico-sémantique du verbe *prendre* que nous venons de résumer.

*Sénéchal (2012)*

La thèse de Sénéchal (2012) porte sur « [...] la polysémie des verbes admettant un emploi transitif direct dans lequel le complément d'objet désigne un lieu » (p. 16). Elle y propose une analyse de 24 verbes, dont le verbe *prendre*, qui, dans *LVF*, ont une construction transitive directe locative.<sup>35</sup> Elle propose d'étudier une classe d'entrées verbales, plutôt qu'une classe de verbes, puisque « [...] le sens d'un verbe dépend du contexte dans lequel il apparaît et que la plupart des verbes présentent plusieurs emplois, un même verbe est potentiellement susceptible d'être attaché à plusieurs classes lexicales » (p. 15).

Nous allons nous concentrer sur la partie de la thèse qui porte sur le verbe *prendre*. L'analyse de Sénéchal (2012) rejoint celle de Peeters et Eiszele (1993), dans la mesure où elle part du principe que le verbe *prendre* est bien moins polysémique qu'on ne le pense. Préalablement à l'analyse, elle regroupe les entrées du verbe *prendre* recensées dans *LVF* « [...] qui présentent le même opérateur générique et des arguments de même nature sémantique sans tenir compte des distinctions reposant sur les opérateurs secondaires » (p. 372). Ensuite, elle procède à trois analyses successives du verbe : une analyse synchronique qui porte sur les données issues de la base de données *LVF*, une analyse diachronique portant sur des données étymologiques des dictionnaires et une analyse discursive des données issues du corpus *Frantext*. Nous allons nous concentrer sur l'analyse synchronique. L'auteur note que sur les 43 entrées du verbe *prendre* dans *LVF* 22 appartiennent à la classe S, c'est-à-dire la classe des verbes de saisie ou de possession. Ensuite, l'auteure fait une description de chacune des entrées du verbe *prendre* dans *LVF* en appliquant une méthode de calcul de proximité entre les différents emplois. Elle met également de

---

<sup>35</sup> Les 24 verbes analysés (selon l'ordre de présentation dans la thèse) sont les suivants : *abandonner, quitter, passer, sauter, traverser, atteindre, gagner, rejoindre, toucher, battre, courir, descendre, monter, remonter, suivre, tourner, déranger, garder, installer, occuper, préparer, emporter, enlever et prendre*.

l'avant le fait que les concepts d'appropriation, de préhension ou encore de commencement d'une action caractérisent bon nombre des emplois du verbe *prendre* dans l'analyse discursive (p. 389).

Puis, pour ce qui est du caractère locatif de certains des emplois du verbe *prendre* qui partagent des liens de synonymie avec les verbes *enlever* et *emporter*, Sénéchal (2012) considère qu'il s'agit d'un sous-type d'emploi « [...] où la préhension est appliquée à un lieu » (p. 390). Ensuite, elle met en lien les analyses synchronique et diachronique afin d'arriver à la conclusion suivante : le verbe *prendre*, même s'il rentre dans certaines constructions locatives, « [...] n'est pas un verbe fondamentalement locatif que ce soit du point de vue synchronique, diachronique ou discursif » (p. 389).

*Picoche (1991)*

Finalement, nous présentons l'étude de Picoche (1991).<sup>36</sup> À notre connaissance, cette analyse sur le verbe *prendre* est la plus complète. L'analyse de Picoche (1986) met de l'avant des critères de classement sémantiques ; les critères syntaxiques sont au deuxième plan (p. 161). Elle suit en cela la méthode d'analyse mise au point dans son ouvrage *Structures sémantiques de la langue française* (Picoche, 1986). Elle analyse le lexique français selon l'idée du *cinétisme* qu'elle définit comme étant « ...un ensemble de mouvements de pensée inconscients... » (p. 7). C'est ce procédé, celui du cinétisme, qui permet d'expliquer les différents sens que peut acquérir un mot polysémique. Comme elle le dit, « chacun de ces derniers mouvements de pensée ou 'cinétismes' est une sorte de trajectoire sémantique dont tout point peut, en principe,

---

<sup>36</sup> Puisque nous traitons la polysémie du verbe *prendre* en synchronie, nous faisons abstraction de la deuxième partie de l'article qui porte sur la polysémie du verbe *prendre* en diachronie.

être le siège d'une immobilisation par le discours, faire l'objet d'une 'saisie' produisant 'un effet de sens' » (p. 7). Si l'on considère que cette idée de cinétisme est une sorte de « trajectoire sémantique », celle-ci suit un trajet qui va du plus général au plus pointu. De ce fait, les saisies successives suivent aussi ce même patron. Les saisies « précoces », donnant lieu à des sens plutôt vagues et abstraits, sont celles qui sont les plus proches du début du cinétisme, tandis que les saisies « tardives » donnent lieu à des sens plus concrets et chargés, jusqu'à la dernière saisie, considérée comme étant la saisie « plénière » (Picoche, 1986, p. 7).

Ainsi propose-t-elle que la saisie plénière du verbe *prendre*, soit celle qui est « la plus riche sémantiquement », est la suivante : Actant 1 (A1) humain commence à avoir Actant 2 (A2) concret - aux dépens d'Actant 3 (A3) humain - pour utiliser librement A2 concret (p. 161). À partir de cette saisie plénière, elle propose quatre cinétismes pour rendre compte de la diversité des emplois du verbe *prendre*. Elle souligne que cette démarche est « ...rétrospective », car « nous commencerons donc par la fin, la saisie plénière, terminale, où le sens du verbe *prendre* est complet, avec tous ses actants et toutes les relations qu'ils entretiennent entre eux » (Picoche, 1991, p. 161).

Cette étude propose donc une « saisie plénière » qui constitue le sens le plus riche du verbe du point de vue sémantique. Il s'agit d'un exemple tel *Pierre prend le livre à Marie*. À partir de ce sens plein, les autres emplois ont été classés par rapport aux liens qu'ils entretiennent avec les sens précédents, chaque cinétisme représentant une perte sémantique en quelque sorte.

Les quatre cinétismes qu'elle propose pour le verbe *prendre* sont donc les suivants :

- « 1 : A 1 commence à avoir A2
- 2 : A1 commence à pouvoir utiliser librement A2
- 3 : A1 prive A3 du pouvoir d'utiliser librement A2

4 : A1 commence à former avec A2 une synthèse qui n'existait pas auparavant »  
(Picoche, 1991, p. 162)

Chaque cinétisme regroupe une variété d'emplois, qui sont ensuite divisés en sous-groupes. Par exemple, le cinétisme 1 (A1 commence à avoir à A2), regroupe des emplois concrets et certains plus abstraits tels *Jean prend un livre sur l'étagère*, *Jean prend le panier par son anse*, *Jean prend la terre à la pelle*, *Jean prend sa viande avec une fourchette*, *Jean prend le chat sur ses genoux*, *Jean prend son café* ainsi qu'*il prend le frais*. Sont également rangées sous ce cinétisme des locutions figées comme *prendre son courage à deux mains* ou encore *Il prend Jacques à la gorge*, qui possède une interprétation concrète et une autre, figurée. Ensuite, sont également rangés sous ce cinétisme des emplois qu'elle classe comme des emplois inchoatifs qui se construisent avec un déterminant comme dans *Jean prend de l'assurance*, *du ventre* ou encore sans déterminant comme dans *le cheval prend peur* ou *Jean prend froid*. Un autre exemple est celui du quatrième et dernier cinétisme (A1 commence à former avec A2 une synthèse qui n'existait pas auparavant), qui lui regroupe certains emplois transitifs et aussi des emplois intransitifs. Dans les emplois transitifs, il y a les exemples suivants, *le taxi a pris un client*, *cette maison de retraite ne prend que des personnes valides*, *Jean a pris Marie pour épouse* ou encore *Jean a pris Luc par les sentiments*. Dans les emplois intransitifs, on trouve des exemples tels que *le bois prend feu*, *la propagande prend sur les téléspectateurs* ou encore *la mayonnaise prend*.

L'analyse de Picoche montre donc qu'à partir d'une saisie plénière, l'on peut dériver les autres emplois du verbe *prendre*, qui représentent, en quelque sorte, une perte sémantique à chaque fois. On peut comprendre l'idée de cinétisme comme une sorte de fil conducteur, elle permet de classer les emplois de façon presque linéaire : les différents sens se placent sur une sorte de continuum.

Cette analyse a la force de regrouper les emplois qui relèvent de différents degrés de figement, différentes constructions syntaxiques et différents types d'entités contextuelles. Or, ce qui nous intéresse tout particulièrement ce sont les acceptions prédicatives. De ce fait, dans l'analyse que nous effectuerons, nous distinguerons les différentes constructions syntaxiques selon le rôle du verbe dans l'énoncé, puisque dans certains types de constructions verbales (p.ex. les constructions à verbe support), le verbe peut ne pas avoir le même apport sémantique que lorsqu'il a toute sa fonction prédicative.

Par ailleurs, certaines acceptions que nous avons trouvées dans les dictionnaires ou dans d'autres classifications du verbe *prendre* ne sont pas traitées dans l'analyse de Picoche. Or, ces acceptions sont, pour nous, très intéressantes sur le plan de l'acquisition dans la mesure où elles témoignent des différences importantes entre *prendre* et un de ses équivalents en anglais, *take*. Nous pensons notamment à des exemples tels que *prendre du pain à la boulangerie*, *prendre son fils à la sortie de l'école* ou encore *prendre des pommes dans son panier* dans le sens de *mettre*.

L'analyse de Picoche (1991) a été, d'une certaine manière, notre point de départ dans la mesure où cette analyse met en exergue les liens entre les différents sens du verbe *prendre* qui, de prime abord, semblent être très différents les uns des autres. Ainsi nous nous proposons de tenter d'unifier l'ensemble de ces acceptions dans une approche monosémique de la polysémie.

#### 2.2.4 Synthèse : les données lexicales

Dans cette synthèse, nous souhaitons revenir sur les données lexicales. Dans la section 2.2.1, nous avons discuté des données lexicales que nous avons recensées dans les dictionnaires. Nous avons constaté qu'il y avait un manque d'homogénéité dans le traitement des acceptions du verbe *prendre* d'un dictionnaire à l'autre. Qui

plus est, comme nous l'avons montré, à l'intérieur d'un même dictionnaire, il y a des liens entre les différentes acceptions qui semblent absents. De plus, certaines expressions, *a priori* très figées, sont intégrées à même les entrées du verbe, tandis que d'autres font l'objet d'une entrée spécifique consacrée, par exemple, aux emplois grammaticaux.

Parmi les analyses linguistiques que nous avons consultées et qui portent sur la polysémie du verbe *prendre*, seule l'analyse de Picoche (1991) avait pour but de décrire de façon exhaustive la polysémie du verbe *prendre* en tenant compte des différents emplois du verbe *prendre* (acceptions prédicatives, constructions à verbe support et locutions verbales). Les autres analyses que nous avons recensées poursuivaient des objectifs différents, mais portaient toutes sur la polysémie du verbe *prendre* d'une manière ou d'une autre (c.-à-d. El Guedri, 2011; Manes Gallo & Rouault, 2010; Paillard, 2001; Peeters & Eiszle, 1993; Sénéchal, 2012).

Puisque notre analyse sémantique porte uniquement sur les acceptions prédicatives, contrairement à l'analyse de Picoche (1991), il nous semble primordial de séparer les différents emplois du verbe avant de procéder à une telle analyse. De ce fait, la prochaine section est consacrée à la délimitation de notre corpus. Nous allons appliquer une batterie de tests syntaxiques afin d'isoler les emplois figés du verbe *prendre* des acceptions prédicatives.

### 2.3 Les différents emplois du verbe *prendre*

Cette section est consacrée aux différents emplois du verbe *prendre*. À partir des acceptions recensées dans les dictionnaires et les sources que nous avons présentées ci-dessus, nous avons effectué une série d'analyses afin de délimiter le corpus d'acceptions soumis à l'étude. Il s'agit donc de distinguer les différents types

d'emplois en appliquant des tests syntaxiques. Notamment, nous allons isoler les acceptions prédicatives des constructions verbales plus figées. L'analyse des emplois figés du verbe se fait essentiellement en mettant en lumière le degré de figement de ces derniers à l'aide des tests syntaxiques. Intuitivement, l'ensemble des acceptions du verbe *prendre* ne peut pas être analysé de la même façon. Certains dictionnaires font d'ailleurs cette différence en regroupant les emplois jugés « grammaticaux » souvent dans les dernières parties de l'entrée. Cependant, les critères utilisés ne sont pas toujours clairs et semblent relever de différents niveaux (propriétés du nom, choix du déterminant, figement du syntagme verbal, par exemple).

Certains des emplois semblent avoir des contraintes importantes, soit syntaxiques soit sémantiques. Il s'agit d'exemples dans lesquels le degré de figement est élevé et pour lesquels une analyse compositionnelle ne rend pas compte du sens véhiculé par l'énoncé. De nombreuses études (p.ex. Gross, 1989, 1996a; Vivès, 1984, pour ne citer que celles-là) soulignent le fait que le verbe *prendre* rentre dans des constructions verbales dont le degré de figement varie : des expressions idiomatiques (*prendre le taureau par les cornes*), des locutions verbales (*prendre froid, prendre une veste, prendre la parole*) et des constructions à verbe support qui sont composées d'un verbe support et d'un nom dit prédicatif (*prendre une décision, prendre un renseignement, prendre une douche*). Ces emplois sont à contraster avec ceux que nous appelons emplois prédicatifs, ceux qui sont compositionnels tels que *prendre un livre sur l'étagère, prendre du pain chez le boulanger* ou encore *prendre un exemple dans le livre de Chomsky*. En nous appuyant sur les travaux réalisés dans le cadre du lexique-grammaire, nous avons ainsi isolé trois grands types d'emplois du verbe *prendre* : les acceptions prédicatives, les locutions verbales (dont le degré de figement et d'opacité sémantique varie) et les constructions à verbe support.<sup>3738</sup>

---

<sup>37</sup> Le lexique-grammaire est un cadre référentiel appliqué à l'étude des éléments prédicatifs de la langue française (p.ex. Gross, 1981). Celui-ci se base sur la grammaire transformationnelle de Z.S. Harris (p.ex. Harris, 1965)



L'analyse sémantique que nous proposerons dans le chapitre trois tiendra compte de l'ensemble des emplois prédicatifs de *prendre*.<sup>39</sup>

Toutefois, l'expérimentation en acquisition des langues secondes tiendra compte des différents types d'emplois du verbe qui seront décrits dans la prochaine partie. Ainsi, nous allons exposer les critères qui permettent de différencier les emplois prédicatifs de *prendre* des autres emplois : les constructions à verbe support et les locutions verbales. Nous allons montrer, au moyen de tests syntaxiques, la façon dont on peut isoler les différents types d'emplois d'un verbe, au travers de l'exemple du verbe *prendre*.

### 2.3.1 Les tests syntaxiques permettant de distinguer les différents emplois de *prendre*

Dans cette section, nous allons discuter de chacun des tests syntaxiques que nous avons appliqués afin de parvenir à notre classement des différents emplois du verbe *prendre*. Plusieurs tests syntaxiques vérifient les propriétés des constructions que nous classons parmi les locutions verbales et les constructions à verbe support. En fait, ce sont les processus de défigement qui permettent de mettre en lumière le figement (Gross, 1996a, p. 20). Certains tests soulignent la rigidité syntaxique des constructions, tandis que d'autres jouent sur l'opacité sémantique de celles-ci. Nous présenterons aussi les distinctions permises par chaque test. Une fois les tests présentés, nous reviendrons sur chacun des types d'emplois en précisant les caractéristiques propres à chacun. Nous donnerons également des exemples des différents emplois de *prendre*.

---

<sup>38</sup> Nous tenons toutefois à préciser ici que l'objectif de cette thèse n'est pas de contribuer à ce domaine. Nous passons par cette étape afin de délimiter, de façon rigoureuse, les acceptions qui seront soumises à l'étude sémantique.

<sup>39</sup> Dans l'une des tâches de l'étude empirique, le jugement d'acceptabilité, les locutions verbales seront exclues.

### 2.3.1.1 La passivation

Ce test permet d'isoler les locutions verbales à la fois des constructions à verbe support et des emplois prédicatifs, mais il ne permet pas la distinction entre les constructions à verbe support et les emplois prédicatifs. Les locutions verbales ne peuvent pas subir la transformation de la passivation (1) (Gledhill, 2009; Gross, 1982; Langer, 2004; Manes Gallo & Portine, 2013). Ce n'est pas le cas des constructions à verbe support et des emplois prédicatifs, comme l'illustrent les exemples en (35) et (36).

- (34) Ils ont pris la fuite - \*La fuite a été prise. (*locution verbale*)  
 (35) Ils ont pris une décision – La décision a été prise. (*verbe support*)  
 (36) Ils ont pris le livre- Le livre a été pris. (*verbe prédicatif*)

### 2.3.1.2 L'extraction en « c'est...que... »

Ce test peut être scindé en deux parties. La première permet d'opposer les verbes prédicatifs et les constructions à verbe support aux locutions verbales. La deuxième partie, pour sa part, permet de distinguer les constructions à verbe support des emplois prédicatifs. Il s'agit d'un test syntaxique qui montre que le nom déverbal peut être extrait du syntagme verbal de façon plus libre que le nom qui est le complément direct dans un emploi prédicatif. Autrement dit, l'extraction en « c'est...que... » est moins restreinte lorsqu'il s'agit d'une construction à verbe support (Gross, 1989; Langer, 2004, 2005; Vivès, 1993).

Les exemples en (37), (38) et (39) portent sur la première partie du test :

- (37) a- Marie a pris un livre à propos de la Révolution française à la bibliothèque.  
 b- C'est un livre à propos de la Révolution française que Marie a pris à la bibliothèque.  
*(verbe prédicatif)*
- (38) a- Marie a pris une décision à propos de sa thèse  
 b- C'est une décision à propos de sa thèse que Marie a prise.  
*(verbe support)*
- (39) a- Marie a pris la parole sur les événements récents.  
 b- \* C'est la parole sur les événements récents que Marie a pris.  
*(locution verbale)*

Notons que les phrases en (37) et (38) acceptent le clivage. Ce n'est pas le cas de l'exemple (39) dans lequel la transformation de clivage est bloquée. Le nom (complément direct) dans une locution verbale ne peut pas être extrait du syntagme verbal.

La deuxième partie du test, quant à elle, porte sur les transformations à partir de la phrase clivée. De ce fait, elle ne porte que sur les verbes prédicatifs et les constructions à verbe support. Notons qu'en (40) les transformations sont bloquées, tandis qu'en (41) les transformations successives sont possibles.

- (40) a- \*C'est un livre que Marie a pris à propos de la Révolution française à la bibliothèque.  
 b- \*C'est à propos de la Révolution française que Marie a pris un livre à la bibliothèque.  
*(verbe prédicatif)*

- (41) a- C'est une décision que Marie a prise à propos de sa thèse.  
 b- C'est à propos de sa thèse que Marie a pris une décision.  
 (*verbe support*)

Ce test montre que dans les cas des constructions à verbe support le complément à *propos de sa thèse* est complément de *prendre une décision*, soit le syntagme verbal entier, mettant en lumière le statut particulier de *prendre une décision*. Le fait que ce complément est rattaché au syntagme verbal qui forme un tout fait que les transformations successives n'entraînent pas d'agrammaticalité (Langer, 2004, p. 182). Dans le cas des emplois prédicatifs du verbe, cette extraction est restreinte, car à *propos de la Révolution française* est le complément du nom *livre*. Pour ce qui est des locutions verbales, cette extraction est interdite.

Ce test met donc en évidence le rattachement des compléments dans les différents types de construction et montre que contrairement aux acceptions prédicatives, pour les constructions à verbes supports, la séquence verbe-nom forme un tout.

### 2.3.1.3 La relativisation

Ce test permet de distinguer les locutions verbales à la fois des verbes supports et des emplois prédicatifs, mais il ne permet pas la distinction entre les constructions à verbe support et les emplois prédicatifs. Tandis qu'une construction à verbe support et un emploi prédicatif peuvent être relativisés, une locution verbale ne peut pas l'être (Gross, 1996a, p. 86). Les exemples en (42), (43), (44) et (45) montrent la différence entre les emplois prédicatifs, les constructions à verbe support et les locutions verbales en ce qui a trait à la relativisation.

- (42) Il a pris un livre à la bibliothèque. -> Le livre qu'il a pris à la bibliothèque.  
 (*verbe prédicatif*)

- (43) Il a pris un renseignement. -> Le renseignement qu'il a pris.  
(*verbe support*)
- (44) Elle a pris une douche. -> La douche qu'elle a prise.  
(*verbe support*)
- (45) Il a pris la porte. -> \*La porte qu'il a prise.  
(*locution verbale*)

#### 2.3.1.4 L'interrogation

Le test suivant nous montre qu'une construction à verbe support ne peut pas subir la transformation de l'interrogation (Gross, 1996a, p. 87). Il en va de même pour les locutions verbales. Seuls les emplois prédicatifs peuvent subir cette transformation. Comme nous le montrent les exemples en (46), (47) et (48), ce test ne permet pas de distinguer les locutions verbales des constructions à verbe support.

- (46) Cet élève a pris la porte -> \*Qu'est-ce que cet élève a pris ?  
(*locution verbale*)
- (47) Cet élève a pris une décision -> \*Qu'est-ce que cet élève a pris ?  
(*verbe support*)
- (48) Cet élève a pris un livre -> Qu'est-ce que cet élève a pris ?  
(*verbe prédicatif*)

#### 2.3.1.5 L'effacement du verbe

Ce test nous permet d'isoler surtout les constructions à verbe support des emplois prédicatifs et des locutions verbales. Il permet également la distinction entre

les locutions verbales et les emplois prédicatifs, mais la distinction ne se fonde pas sur l'effacement du verbe. Il se fonde sur l'étape préalable à l'effacement, celle de la relativisation. Dans les constructions à verbe support, le verbe peut être effacé sans qu'il y ait perte de sens (Gross, 1989, 1996b; Langer, 2004; Laporte, Ranchhod & Yannacopoulou, 2008; Vivès, 1993). Seules les informations aspectuo-temporelles sont perdues.

(49) J'ai pris une décision  
 La décision que j'ai prise  
 Ma décision  
 (*verbe support*)

(50) Elle a pris une douche  
 La douche qu'elle a prise  
 Sa douche  
 (*verbe support*)

Même si l'effacement du verbe est possible pour les emplois prédicatifs, il entraîne une perte de sens comme nous le montre l'exemple en (51) dans la mesure où « mon livre » ne renvoie pas nécessairement au livre qui a été pris.

(51) J'ai pris un livre à la bibliothèque  
 Le livre que j'ai pris (à la bibliothèque)  
 #Mon livre (où le déterminant possessif ne renvoie pas forcément au livre  
 « pris »)  
 (*verbe prédicatif*)

Enfin, puisque les locutions verbales ne peuvent pas subir la transformation de la relativisation, le verbe ne peut pas être effacé.

- (52) Il a pris la fuite.  
 \*La fuite qu'il a prise.  
 \*Sa fuite.  
 (*locution verbale*)

En effet, ce test met en lumière la fonction syntactico-sémantique des verbes supports, « comme ils n'ont pas de valeur prédicative, ils peuvent être effacés sans que les relations fondamentales de la phrase soient abolies » (Gross, 1998, p. 225).

#### 2.3.1.6 La détermination

Lorsqu'on est en présence d'une locution verbale, la détermination, quelle qu'elle soit, est fixe comme nous le montre l'exemple en (53). Ce n'est le cas ni pour les constructions à verbe support ni pour les emplois prédicatifs (p.ex. Gross, 1996a).

- (53) a- Pierre a pris la fuite.  
 b- \*Pierre a pris des fuites.

Les constructions à verbe support, quant à elles, n'ont pas une détermination fixe (54), tout comme les emplois prédicatifs (55).

- (54) Elle a pris une/sa/la décision.  
 (*verbe support*)

- (55) Il a pris deux/mes/ses livres.  
 (*verbe prédicatif*)

L'exemple suivant possède deux interprétations possibles.

(56) Le candidat a pris une veste.

D'une part, on peut conférer à cet exemple une lecture compositionnelle, le sujet (humain) prend (dans ses mains ou au moyen d'un autre instrument) une veste. D'autre part, cette suite peut être interprétée comme étant une locution verbale voulant dire « être battu aux élections » (Gross, 1996a, p. 11).

Prenons maintenant l'exemple suivant, exemple pour lequel une seule lecture est possible :

(57) Le candidat a pris sa veste. (*verbe prédicatif*)

Dans ce cas, il n'y a aucune ambiguïté. Seule la lecture compositionnelle est possible. Ainsi, la lecture « locution verbale » n'est possible que dans le cas où le déterminant est indéfini, lecture qui n'est pas possible lorsqu'on change le déterminant.

### 2.3.1.7 La modification adjectivale

On ne peut pas insérer un adjectif dans une locution verbale, tandis qu'on peut le faire pour les constructions à verbe support et les emplois prédicatifs d'un verbe (Langer, 2004, entre autres). De ce fait, ce test ne permet pas de distinguer les constructions à verbe support des emplois prédicatifs.

(58) a- Il a pris une décision  
 b- Il a pris une mauvaise décision  
 (*verbe support*)



- (59) a- Elle prend une baguette chez le boulanger  
 b- Elle prend une bonne baguette chez le boulanger  
 (*emploi prédicatif*)
- (60) a- Il a pris la porte. (*locution verbale*)  
 b- Il a pris la bonne porte. (*emploi prédicatif*)  
 c- \*Il a pris la bonne porte. (*locution verbale*)

Ce test mérite quelques précisions. En fait, lorsqu'on insère un adjectif dans une locution verbale, deux possibilités se présentent. Soit le résultat est une phrase agrammaticale, soit nous nous trouvons devant un emploi prédicatif et non plus une locution verbale, comme dans les exemples construits à partir de (60a).

De plus, l'ajout d'un adjectif peut créer une autre locution verbale, elle aussi figée. Prenons les exemples suivants :

- (61) Elle a pris le départ = \*Elle a pris le bon départ (*locution verbale*)  
 (62) Prendre un bon/ mauvais départ = \*prendre un départ (*locution verbale*)

Cela rejoint ce que Gross (1993) appelle les « phrases figées à déterminant libre » dans lesquelles est permis « l'injonction de types variés de modificateurs » (p. 40) comme dans les phrases *Luc court un très grave danger* ou encore *Luc a piqué sa crise* ou *une drôle de crise*.

Ces exemples montrent l'ajout d'un adjectif à une locution verbale peut produire trois résultats distincts : une phrase agrammaticale (60-c), un emploi prédicatif (60-b) ou encore, une nouvelle locution verbale dans laquelle le choix de l'adjectif est plus ou moins restreint et celui du déterminant toujours contraint (62).

### 2.3.1.8 Synthèse des tests syntaxiques

Cette batterie de tests <sup>40</sup> (la passivation, l'extraction en « c'est...que », la relativisation, l'interrogation, l'effacement du verbe, la détermination et la modification adjectivale) nous permet d'établir des différences entre les emplois prédicatifs, les constructions à verbe support et les locutions verbales. Les locutions verbales se distinguent assez facilement des autres constructions de par leur rigidité syntaxique et leur opacité syntaxique. Par contre, la distinction entre les acceptions prédicatives et les constructions à verbes supports est bien moins aisée. En effet, seuls la deuxième partie du test de clivage (c'est-à-dire celle qui porte sur les transformations à partir de la phrase clivée) et le test de l'interrogation permettent de distinguer syntaxiquement les deux types d'emplois les uns des autres.

### 2.3.2 Les caractéristiques des différents emplois du verbe *prendre*

Dans cette section, nous allons approfondir les caractéristiques des emplois que nous venons de différencier à l'aide de la batterie de tests syntaxiques. Nous parlerons d'abord des constructions à verbe support, ensuite des locutions verbales et enfin, des emplois prédicatifs.

---

<sup>40</sup> D'autres tests proposés afin de distinguer les constructions à verbe support, les locutions verbales et les emplois prédicatifs sont plus problématiques. Il s'agit de tests tels que la nominalisation, la pronominalisation et la coordination qui semblent faire appel à des critères, soit sémantiques soit syntaxiques, qui dépassent ceux régis par les verbes. De ce fait, ces tests sont exclus de notre batterie de tests.

### 2.3.2.1 Les constructions à verbe support

Penchons-nous d'abord sur les constructions à verbe support.<sup>41</sup> Les tests syntaxiques présentés dans la section 2.3.1 permettent de mettre au jour les propriétés syntaxiques des constructions à verbe support. Rappelons qu'il n'y en a que très peu qui permettent de faire la distinction entre les constructions à verbes support et les emplois prédicatifs. En fait, les constructions à verbes support permettent l'ensemble des transformations syntaxiques (la passivation, l'extraction en « c'est...que » et la relativisation), hormis celle de l'interrogation, transformation permise pour les emplois prédicatifs. Pour ce qui est du test de l'extraction en « c'est...que », les transformations successives à partir de la phrase clivée, c'est-à-dire la deuxième partie du test, sont plus libres pour les constructions à verbe support que pour les emplois prédicatifs. De ce fait, seuls la deuxième partie du test de l'extraction en « c'est...que » et le test de l'interrogation permettent de faire la différence entre les emplois prédicatifs et les constructions à verbe support. Qui plus est, pour les constructions à verbe support, tout comme pour les emplois prédicatifs, la détermination est libre et la modification adjectivale est permise. Nous consacrons les prochains paragraphes à une autre propriété des constructions à verbe support, soit le statut du nom qui est complément direct dans la construction.

Une des particularités des constructions à verbe support est qu'on peut remplacer la construction à verbe support par un verbe (p.ex. Langer, 2004). De la même façon que l'on peut établir un lien entre (63-a) et (63-b), on peut établir un lien entre les deux énoncés dans les exemples (64) et (65).

---

<sup>41</sup> Plusieurs termes ont été proposés pour rendre compte de ces constructions, composées d'un verbe (dit support) et d'un nom prédicatif. Langer (2004, p. 171) note qu'en anglais une variété de termes coexistent : *light verb*, *operator verbs*, *complex predicates*, *support verb constructions*, entre autres. De plus, la définition opératoire de chacun de ces concepts n'est pas toujours la même. Certains des termes proposés relèvent d'un cadre théorique bien précis : le terme *verbe léger* (*light verb*) découle des réflexions dans le cadre de la grammaire générative, tandis que le terme *verbe support* est lié de près aux travaux effectués dans le cadre du lexique-grammaire (p.ex. Giry-Schneider, 2004; Gross, 1989, 1993; Vivès, 2004).

- (63) a- Paul a donné une claque à Pierre.  
 b- Paul a claqué Pierre.
- (64) a- Elle a pris une décision  
 b- Elle a décidé.
- (65) a- Il a pris une douche.  
 b- Il s'est douché.

En fait, le nom (complément direct) dans une construction à verbe support est un nom déverbal : il est relié morphologiquement à un verbe. Nous pouvons aussi parler d'un *nom prédicatif* (Daladier, 1996; Gross, 1994; Langer, 2004; Radimský, 2011, 2012). Il convient ici de définir ce qui est un nom prédicatif. Nous pouvons le faire à deux niveaux. D'abord au niveau sémantique « le nom peut dénoter un procès » et ensuite, au niveau syntaxique « le nom a un champ argumental » (Radimský, 2011, p. 205). Comme le souligne Gaatone (2004), « le sujet du VSUPP est, en conséquence, le premier argument du NPRED, de même que le complément éventuel est son second argument, comme dans *Luc a donné un démenti à Max* (M. Gross 1983 : 79, G. Gross 1989 : 39) » (p. 241).

Dans la section suivante, nous allons discuter de deux types de verbes supports, soit les verbes supports standard (2.3.2.1.1) et les supports converses (2.3.2.1.2).

#### 2.3.2.1.1 Les verbes supports standard

Comme nous l'avons déjà vu, une construction à verbe support est composée d'un verbe support, qui est en général un verbe hautement polysémique (p.ex. *prendre, faire, avoir, donner, etc.*) et d'un nom prédicatif (p.ex. *décision, douche, claque, etc.*). Le verbe semble perdre sa fonction sémantico-syntaxique dans la mesure où il est vidé de sens et a pour fonction d'actualiser le nom. Nous retiendrons donc la définition de *verbe support* proposée par Gross (1996a, 1998, 2000) : un verbe

support est un verbe qui a pour fonction l'actualisation d'un prédicat nominal (Gross, 2000, p. 29) en lui apportant des informations temporelles et aspectuelles (Gross, 1996a, p. 73).

Les exemples en (64) et (65) sont des acceptions de *prendre* couramment admises comme étant des constructions à verbe support. Nous pouvons ajouter à ces exemples les exemples suivants qui ont tous un correspondant verbal.

- (66) prendre un renseignement (se renseigner)
- (67) prendre une information (s'informer)
- (68) prendre une photo (photographier)
- (69) prendre des notes (noter)
- (70) prendre un bain (se baigner)

Pour résumer, « un verbe support n'a pas de fonction prédicative, il actualise le prédicat nominal, conjointement aux déterminants qui actualisent les arguments » (Gross, 1996a, p. 74). Nous retrouvons plusieurs cas de figure où l'on peut analyser *prendre* comme verbe support. D'une part, il y a des exemples où *prendre* est un support « standard » ; il « conjugue » le nom prédicatif, nom qui partage sa structure argumentale avec le verbe qui lui est morphologiquement relié. D'autre part, il y a des constructions dans lesquelles un seul nom prédicatif a deux possibilités de verbe support. Nous parlerons de ces cas, les *supports converses*, dans la prochaine section.

#### 2.3.2.1.2 Les supports converses

Dans cette section, nous allons traiter des *supports converses* (p.ex. Gross, 1989, 1996a). Cette catégorie de verbe support présente certaines spécifications qui ne sont pas présentes pour les verbes supports présentés ci-dessus. Le sens des deux constructions n'est pas synonyme, mais plutôt complémentaire. En changeant le

support, c'est un changement dans les rôles thématiques des arguments qui a lieu, tel que nous l'observons dans l'exemple (71).

- (71) a- Paul donnera une gifle à Luc.  
b- Luc recevra une gifle de Paul.

Nous empruntons la définition de construction converse à Gross (1989). Une *construction converse* est une construction composée d'un verbe support et d'un nom prédicatif, mais pour laquelle deux verbes supports sont possibles. Comme le souligne Vivès (1993), « ce sont des phrases simples prédictives dans lesquelles on observe la possibilité d'une inversion des actants sujet et objet, qui rappelle les 'mécanismes' du passif » (p. 13). Classés parmi les constructions converses, nous retrouvons des binômes de type « donner/ recevoir » ou « infliger/ subir », entre autres.

Si nous reprenons l'exemple en (71), nous notons que le noyau syntactico-sémantique de ces deux phrases est le substantif *gifle*. « La permutation des arguments n'est accompagnée que de la variation, considérée comme grammaticale, *donner – recevoir...* » (Gross, 1989, p. 10). Gross (1989) souligne que la construction en *donner* est la construction dite standard, tandis que la construction en *recevoir* est la construction dite converse. On note donc une similarité entre les exemples (72-b) et (c) par rapport à la relation qu'ils entretiennent avec la construction en « donner » (72-a)

- (72) a- Paul donnera une gifle à Luc.  
b- Luc recevra une gifle de Paul  
c- Luc prendra une gifle de Paul

Ainsi, c'est pour cette raison que nous parlerons de *prendre* comme support converse du verbe *donner* dans les exemples qui suivent.

(73) Marie a pris une raclée. (GRE)

(74) Paul a pris une claque.

En résumé, lorsque *prendre* est analysé comme support converse, le sujet n'est pas agent, il est patient. L'acception peut aussi relever du domaine abstrait lorsqu'il n'y a pas de geste physique posé comme dans l'exemple en (75).

(75) Aux élections, le parti libéral a pris une claque.

Jusqu'à présent, nous avons identifié deux types de verbe support : les constructions à verbe support standard et les supports converses. Les deux types de constructions ont en commun le fait que dans la construction le verbe n'est pas prédicatif. En d'autres termes, le verbe ne sélectionne pas ses arguments ; sa fonction est de « conjuguer les prédicats nominaux » (Gross, 1998, p. 225). Dans tous les cas, le complément direct est un nom prédicatif, c'est-à-dire un nom doté d'une structure argumentale. La définition du verbe support tourne ainsi autour de deux aspects : l'apport du verbe dans la construction (il n'est pas prédicatif) et le lien entre le nom déverbal (complément direct) et le verbe duquel il est dérivé. C'est ce critère, le fait que le nom est déverbal, avant tout autre, qui permet de caractériser les constructions à verbe support.

Dans la prochaine section, nous allons étudier des cas dont le statut est ambigu. Certaines de leurs caractéristiques plaident en faveur d'une analyse comme verbe support, tandis que d'autres montrent que ces constructions s'apparentent plus à des

locutions verbales : il s'agit de ce que certains auteurs appellent des *supports inchoatifs* (p.ex. Gross, 1994, 1996b; Radimský, 2011; Vivès, 1984).

### 2.3.2.1.3 Des supports inchoatifs ou des locutions verbales ?

Certains cas, que l'on peut de prime abord classer comme étant des verbes supports standard, ne le sont qu'en surface, car ils ont un comportement particulier. Si l'on prend l'exemple de *prendre la fuite*, on peut penser que celui-ci ressemble à une construction à verbe support dans la mesure où *fuite* est un nom déverbal avec deux correspondances possibles, soit les verbes *fuir* ou *s'enfuir*. Cependant, si l'on applique les tests syntaxiques (la passivation, l'extraction en « c'est...que », l'interrogation et la relativisation, entre autres) présentés dans la section 2.3.1, *prendre la fuite* résiste à l'ensemble des transformations syntaxiques, le rapprochant davantage des locutions verbales de par son comportement syntaxique. En effet, Gross (1996b) propose que *prendre la fuite* soit « l'inchoatif de *être en fuite* » (p. 63). Il souligne aussi que, dans les deux cas, les constructions résistent à la relativisation (*\*la fuite que Luc a prise, \*la fuite dont Luc est*).

D'autres constructions, en surface des constructions à verbe support de par le nom déverbal, se comportent du point de vue syntaxique comme *prendre la fuite*, donc plus comme des locutions verbales que des verbes supports standard.

(76) prendre ses distances

(77) prendre son envol

(78) prendre le contrôle



(79) prendre possession<sup>42</sup>

Dans les derniers exemples, *prendre* semble fournir davantage d'informations aspectuelles, puisqu'il dénote le commencement d'un processus, un état ou encore d'un événement. Or, d'autres éléments sont encore plus flagrants pour les différencier : le figement du déterminant et le figement syntaxique de la construction, c'est-à-dire des critères qui permettent de caractériser les locutions verbales plutôt que des verbes supports. Regardons le cas suivant, lorsque *prendre* est un verbe support. Dans les exemples (80-a) et (b), rappelons que le choix du déterminant est libre et le substantif prédicatif peut être modifié par un adjectif.

(80) a- prendre une décision  
b- prendre la meilleure décision possible

Lorsque *prendre* est analysé comme un support inchoatif, il y a une contrainte sur la modification adjectivale et sur la détermination que l'on n'observe pas avec les verbes supports. Prenons les exemples suivants.

(81) a- prendre son envol (s'envoler)  
b- \* prendre le bon envol  
(82) a- prendre la direction (diriger)  
b- #prendre la bonne direction<sup>43</sup>

D'ailleurs, il existe également d'autres exemples dans lesquels *prendre* actualise le début d'un événement, mais pour lesquels le nom n'est pas un nom déverbal : *prendre la parole, prendre la mer, prendre la porte, prendre la plume* etc.

---

<sup>42</sup> Radimský (2011) souligne que cette analyse peut être étendue aux nominalisations correspondantes : *prise de contrôle, prise de distance, prise de possession* (p. 220).

<sup>43</sup> *Prendre* est ici un verbe prédicatif.

Nous pouvons ajouter à cette liste de *supports inchoatifs* les cas dans lesquels *prendre* est souvent le support inchoatif pour le verbe *avoir* (Gross 1994, 1996b). Dans ces cas, *prendre* actualise le début de l'état, tandis qu'*avoir* actualise plutôt l'état en tant que tel.

- (83) avoir froid vs prendre froid
- (84) avoir confiance vs prendre confiance
- (85) avoir conscience vs prendre conscience

On observe donc un changement aspectuel lorsqu'on change le verbe. La construction indique tantôt un état (*avoir*) tantôt un début d'état (*prendre*). Vivès (1984) remarque que lorsqu'on change de verbe support (dans ces cas *prendre* remplace *avoir*) les contraintes sur le déterminant, par exemple, demeurent intactes (p.174). Le seul changement observable est un changement de type aspectuel.

Les cas que nous venons de présenter pourraient ressembler à des constructions à verbe support, mais les tests syntaxiques échouent : les transformations sont bloquées, le déterminant est figé et la modification adjectivale est interdite. Il y a donc lieu de les classer comme des locutions verbales dans lesquelles le complément direct est figé. Ainsi, nous traiterons les supports inchoatifs avec les locutions verbales, objet de la section suivante.

### 2.3.2.2 Les emplois figés du verbe *prendre*

Nous consacrerons cette section à la discussion des emplois figés du verbe *prendre*, c'est-à-dire ceux qu'on peut considérer comme des locutions verbales. Du point de vue syntaxique, ce sont les emplois qui sont les plus contraints. Les locutions verbales échouent à l'ensemble de tests syntaxiques : la passivation, l'extraction en

« c'est...que », la relativisation et l'interrogation. De plus, leur détermination est fixe et la modification adjectivale interdite (p.ex. Gross, 1982, 1993; Paillard, 1997).

Gross (1996a) adopte les critères de Gougenheim (1971) comme point de départ pour la définition d'une locution verbale : le faible sémantisme du verbe (le nom est plus porteur de sens) et l'absence du déterminant (p. 51). Or, comme l'a souligné Gross, ces deux critères sont problématiques. Le premier l'est, car il ne permet pas de différencier les constructions à verbe support des locutions verbales. Quant au deuxième critère, soit celui de l'absence du déterminant, il exclut d'emblée des locutions comme *prendre une veste*, *prendre la tangente*, *prendre la parole*, etc., suites qui possèdent bel et bien un déterminant. Qui plus est, à l'intérieur de la catégorie générale de « locution verbale », nous pouvons faire quelques sous-divisions. En effet, comme le souligne Gross (1996a), nous retrouvons une variété de déterminants qui peuvent introduire le complément d'objet direct dans une locution verbale : entre autres, « l'article zéro (p.ex. *prendre feu*), l'article défini générique (p.ex. *prendre le large*), et l'article indéfini (p.ex. *prendre une veste*) », etc. (pp. 82-83). Le figement du déterminant est pour lui un critère définitoire. Ainsi, nous allons retenir la définition de *locution verbale* proposée par Gross (1996a) : « une suite verbe + compléments est une locution verbale si l'assemblage verbe – complément n'est pas compositionnel ou les groupes nominaux sont figés (c'est-à-dire qu'on ne peut les modifier d'aucune manière : les déterminants sont fixes et les modificateurs interdits » (pp. 69-70).

Gross (1996a, pp. 80-81) propose quatre cas de figure pour les locutions verbales :

- (1) L'objet direct est figé (p.ex. *prendre la tangente* ; *prendre une veste*)
- (2) « Le premier complément est bloqué tandis que le second est libre (p.ex. *tirer sa révérence à N (humain)* »

(3) « Le premier complément est libre et le second figé (p.ex. induire N (humain) en erreur) »

(4) L'ensemble est figé (p.ex. prendre des vessies pour des lanternes)

Cependant, puisque nous travaillons sur un seul verbe, nous allons traiter l'ensemble de ses locutions verbales de concert. Pour les locutions verbales de la catégorie en (2), nous n'avons que très peu d'exemples. Puis, l'analyse sémantique des acceptions prédicatives rend compte de celles qui pourraient appartenir à la catégorie en (3); ainsi, elles seront traitées comme des acceptions prédicatives. Par ailleurs, les tests syntaxiques que nous avons appliqués porte sur le figement du complément direct et non sur le deuxième complément. Il nous reste donc les cas en (1), c'est-à-dire des locutions verbales pour lesquelles le complément direct est figé et les cas en (4), à savoir les locutions verbales pour lesquelles les deux compléments sont figés.

Globalement, dans ces locutions, le déterminant, quel qu'il soit, est figé et le complément ne peut être modifié (modification adjectivale, par exemple). Les exemples en (86) à (101) ne sont que quelques exemples des locutions verbales.

- (86) prendre terre
- (87) prendre naissance
- (88) prendre fin
- (89) prendre garde
- (90) prendre effet
- (91) prendre confiance
- (92) prendre ses aises
- (93) prendre ses distances
- (94) prendre le devant
- (95) prendre un verre
- (96) prendre une veste

- (97) prendre son élan
- (98) prendre le large
- (99) prendre le deuil
- (100) prendre de l'essor
- (101) prendre le dessus sur quelqu'un

Nous pouvons ajouter à cette liste les supports inchoatifs que nous avons présentés dans la section 2.3.2.1.3.

Enfin, nous avons relevé quelques expressions idiomatiques, c'est-à-dire des expressions propres à une langue. Les exemples suivants figurent parmi ceux que nous avons recensés.

- (102) prendre le taureau par les cornes
- (103) prendre des vessies pour des lanternes
- (104) prendre le mors aux dents
- (105) prendre son courage à deux mains

Il s'agit là des locutions verbales les plus figées. Même si le degré d'idiomaticité de chacun des exemples varie, le figement syntaxique du déterminant du complément direct est présent pour l'ensemble des exemples que nous venons de présenter.

### 2.3.2.3 Synthèse des critères permettant de catégoriser les différents emplois du verbe *prendre*

Les emplois prédicatifs de *prendre* sont ceux où le verbe a toute sa fonction prédicative. Ils constituent la majorité des acceptions du verbe recensées dans les dictionnaires. Cependant, afin de délimiter le corpus d'emplois prédicatifs qui sera

soumis à l'analyse sémantique, il nous a fallu bien distinguer les emplois prédicatifs des constructions à verbe support et des locutions verbales. Ainsi, dans ce résumé, nous nous concentrerons sur les caractéristiques des acceptions du verbe *prendre* qui ne sont pas des emplois prédicatifs, car au sein des emplois figés, nous observons certaines variations.

Nous résumons ici les critères qui permettent d'identifier les deux grandes classes de constructions verbales figées : les locutions verbales et les constructions à verbe support. Pour une locution verbale, les critères que nous retenons sont les suivants : la détermination est fixe, quelle qu'elle soit ; il n'y a pas de modification adjectivale possible ; la locution verbale ne peut pas subir les transformations telles la relativisation, l'extraction en « c'est...que » ou l'interrogation. Du point de vue sémantique, le sens de l'énoncé n'est pas le produit du sens de chacun des éléments. Comme le souligne Gross (1996a), pour la locution verbale *prendre la tangente*, « rien dans le verbe 'prendre' ni dans le substantif « tangente » ne permet de prédire le sens de l'ensemble : se tirer d'affaire habilement, esquiver une difficulté » (p. 12). Ainsi, il propose que « cette opacité sémantique est corrélée à une absence de propriétés transformationnelles » (p. 12). Quant aux constructions à verbe support, le nom est un nom déverbal, le verbe support peut être effacé sans qu'il y ait perte de sens, et le nom peut être extrait du syntagme verbal (l'extraction en « c'est...que » ou la relativisation).

Le tableau 2.4 présente la classification retenue, avec quelques exemples et les critères les plus importants.

Tableau 2.4 Les différents emplois du verbe *prendre*

	Type de construction	Exemples	Critères
<b>Construction à verbe support</b>	Support standard	Luc a pris une décision. Marie prend sa douche.	Le complément direct est un nom déverbal  Les transformations syntaxiques sont permises (la passivation, l'extraction en « c'est...que », la relativisation, l'interrogation, l'effacement du verbe)  La détermination et la modification adjectivale sont libres.  Le verbe n'a pas de fonction prédicative, il actualise le nom prédicatif
	Support converse	Il a pris une gifle.	Il y a correspondance avec la construction standard, soit celle avec « donner ».  Le nom (p.ex. gifle) est le noyau syntactico-sémantique de la phrase La détermination est fixe.
<b>Locutions verbales</b>	Le complément direct est figé	Prendre un verre Prendre une veste Prendre le dessus sur quelqu'un Prendre des vessies pour des lanternes Prendre le taureau par les cornes	Les transformations syntaxiques sont interdites ((la passivation, l'extraction en « c'est...que », la relativisation, l'interrogation, l'effacement du verbe)
	<i>Sous-classe : les supports inchoatifs</i>	<i>Prendre froid</i> <i>Prendre patience</i> <i>Prendre la parole</i> <i>Prendre la fuite</i>	

Pour des cas qui sont contentieux, souvent les résultats de plusieurs tests permettent de trancher. Par exemple, si l'on prend le cas de « prendre la fuite », on peut se questionner quant au statut de cette construction – s'agit-il d'une locution verbale ou d'une construction à verbe support ? Le nom *fuite* est un nom déverbal,

morphologiquement relié au verbe *fuir*- soit un critère pour une construction à verbe support. Cependant, la détermination est fixe (\*prendre une fuite/\*prendre fuite) et le nom déverbal ne peut pas être extrait du syntagme verbal (\*La fuite que j'ai prise). Pour l'ensemble de ces raisons, nous classons *prendre la fuite* parmi les locutions verbales.

En somme, les tests syntaxiques permettent de distinguer des emplois prédicatifs de *prendre* des autres emplois plutôt figés, soit des constructions à verbe support soit des locutions verbales. Cette démarche nous a surtout permis de délimiter notre corpus qui sera soumis à l'analyse sémantique, soit l'ensemble des emplois prédicatifs de *prendre*. Les emplois prédicatifs du verbe *prendre* font l'objet de la prochaine section.

#### 2.3.2.4 Les emplois prédicatifs

Dans cette section, nous allons discuter plus en profondeur des propriétés syntaxiques et sémantiques des emplois prédicatifs.

Si l'on regarde de près les propriétés des emplois prédicatifs d'un verbe, isolés à l'aide des tests syntaxiques, on constate qu'ils se distinguent des autres emplois plus figés par une absence de contraintes. L'emploi prédicatif d'un verbe peut subir des transformations syntaxiques telles que la passivation, l'extraction, l'interrogation et la relativisation (Gross, 1996a, pp. 12 et 87).

Pour résumer, les emplois prédicatifs d'un verbe sont des groupes libres. La définition que nous retiendrons d'un groupe libre est la suivante : « une séquence générée par les règles combinatoires mettant en jeu à la fois des propriétés syntaxiques et sémantiques, comme, par exemple, les relations existant entre les



prédicats et leurs arguments » (Gross, 1996a, p. 6). Du point de vue syntaxique, un verbe est prédicatif lorsqu'il sélectionne lui-même ses arguments. Du point de vue sémantique, le sens de l'énoncé peut être calculé à partir des éléments présents. La lecture que nous faisons de l'énoncé, soit le verbe et son co-texte, est ainsi compositionnelle.

Le tableau 2.5 présente une liste des acceptions prédicatives du verbe *prendre*, organisée par liens de synonymie. La liste s'inspire des données recensées dans les dictionnaires et la provenance des exemples est indiquée entre parenthèses. Nous avons également ajouté quelques exemples et synonymes afin de compléter les données dictionnaires.

Tableau 2.5 Acceptions prédicatives du verbe *prendre* organisées par synonyme

Synonyme (source)	Exemples (source)
<b>SAISIR (DES)/METTRE AVEC SOI (TLF/GRE/), ATTRAPER (DES)</b>	Prendre un stylo. (GDLF) Prendre un livre sur un rayon de bibliothèque. (GDLF) Prendre de l'eau avec un seau. (GDLF) Elle a pris un chat par la peau du cou. (GDLF) Elle a pris son enfant par la main.
<b>AMENER À SOI (GRE)</b>	Prendre un sac sur son dos (GRE) Prendre un parapluie pour sortir (GRE) Prendre qqn sur ses genoux (GRE) Prendre un enfant sur son dos (GRE)
<b>UTILISER (GRE)</b>	Elle a pris la lime. (GDLF) Prendre un pseudonyme d'écrivain (GDLF) Prendre une chaise comme appoint
<b>EMPRUNTER (GRE)</b>	Elle a pris la voiture pour aller au village. (GDLF) Prendre le train, le bateau l'avion (GRE)
<b>JOUIR DE (TLF)/BÉNÉFICIER DE (TLF)</b>	Prendre des vacances (GDLF) Prendre sa retraite (GDLF) Prendre une leçon (TLF)
<b>ADOPTER (GRE), FAIRE SIEN (GRE)</b>	Prendre de mauvaises habitudes (GDLF) Prendre un nom, un surnom (GRE)

	Prendre les habitudes de qqn (GRE) Prendre un air, une voix (GRE)
<b>ACCAPARER (DES)</b>	Prendre du temps (GDLF) Ces démarches m'ont pris toute la semaine (GDLF)
<b>EMPORTER (DES)</b>	Il a pris un manteau chaud pour le voyage. (GDLF) Elle a pris un panier pour faire le marché. (GDLF)
<b>SE PROCURER (DES)</b>	Prendre des nouvelles de quelqu'un (GDLF)
<b>ÉVALUER (GRE), MESURER (GRE)</b>	Prendre les dimensions d'une pièce (GDLF) Prendre les mesures d'un objet (GRE) Prendre le pouls, la température de qqn (GDLF) Prendre l'empreinte d'une clef (GDLF)
<b>ENGAGER (GRE), EMBAUCHER (GRE)</b>	Prendre quelqu'un à son service (GDLF) Prendre une femme de ménage, une secrétaire (GDLF) On prend un collaborateur (LVF). Prendre un gérant, un avocat (GRE)
<b>(ALLER) CHERCHER (GRE)</b>	Il a pris le chien au chenil en rentrant des vacances. Marie prend son fils à la sortie de l'école. Je vous prendrai à 10h (GDLF)
<b>ACHETER (GRE)</b>	Prendre de l'essence (GRE) Prendre de l'argent à la banque. (GRE) Il a pris du pain chez le boulanger/ à la boulangerie.
<b>S'APPROPRIER (DES)</b>	Prendre un thème à un musicien (GDLF) Prendre des idées à un auteur. (GDLF) Prendre une citation dans un ouvrage (GDLF)
<b>EMMENER (GRE)</b>	Taxi qui prend un client (GRE) Prendre son fils pour aller se promener (GDLF) Prendre un camarade sur sa moto (GDLF) Prendre des autostoppeurs dans sa voiture (GDLF)
<b>ACCUEILLIR (GRE), HÉBERGER (TLF), LOGGER (TLF)</b>	Prendre qqn en pension (GRE) Prendre un élève dans une classe (GRE) Prendre un ami chez soi (GDLF) Un lycée qui ne prend que des pensionnaires (GDLF) Ce train ne prend que les voyageurs pour Dijon et au-delà (GDLF). Prendre quelqu'un sous ses ordres, sous sa protection (GDLF)
<b>MANGER (TLF), BOIRE (TLF), CONSOMMER (TLF/GRE), AVALER (TLF)</b>	Prendre ses repas au restaurant (GDLF) Prendre le café (GDLF) Prendre un cachet d'aspirine (GDLF) Prendre une boisson (GRE)
<b>ATTRAPER (TLF), CAPTURER (TLF),</b>	Prendre un sanglier (TLF) Prendre des lapins au collet. (GDLF)

<b>ARRETER (GRE), ATTRAPER (GRE)</b>	Les policiers ont pris l'assassin à la sortie d'un bar. (GDLF) L'ennemi les a pris (GRE) Prendre qqn dans une rafle, dans une souricière (GRE)
<b>COINCER (GRE), ACCROCHER (GRE), ATTRAPER (GRE)</b>	On prend son manteau dans la porte (LVF) Prendre son doigt, sa main dans une porte (GRE)
<b>ATTAQUER (DES)</b>	Prendre l'ennemi de flanc, de côté, à revers, de derrière, de face, de front (GDLF)
<b>SURPRENDRE (DES)</b>	Prendre sur le fait, la main dans le sac, en flagrant délit (GDLF) Prendre quelqu'un au saut du lit (GDLF) L'orage l'a pris en pleine campagne (GDLF) Une fièvre le prit (GDLF) L'angoisse m'a pris au coeur
<b>S'INSTALLER</b>	Les spectateurs prennent leurs places (GDLF) Un fonctionnaire qui prend son poste (GDLF)
<b>ENLEVER (DES), VOLER (GRE), PLAGIER (GRE)</b>	Le cambrioleur n'a pris que les bijoux (GDLF) Cette femme lui a pris son mari (GDLF) Prendre une idée, une phrase à qqn (GRE)
<b>S'EMPARER (GRE), ENVAHIR (DES)</b>	Le samedi la foule prend d'assaut les grands magasins (GDLF) Prendre une forteresse (GRE) Les armées prennent ce pays
<b>ASSUMER (DES)</b>	Prendre qqch sur soi (GRE) Prendre quelqu'un/ quelque chose à sa charge (GDLF) Prendre quelque chose sur son compte (GDLF) Prendre sur soi de... (GDLF)
<b>ACCEPTER, RECEVOIR (DES)</b>	Prenez ce livre qui vous est offert par vos collègues (GDLF) Un domestique qui vient prendre les ordres (GDLF) Ce médecin ne prend plus de patients.
<b>ATTRAPPER (TLF), CONTRACTER (TLF)</b>	Il a pris la coqueluche de sa sœur (GDLF) Prendre la grippe (GDLF)
<b>DEMANDER</b>	On m'a pris mille francs pour cette maçonnerie (TLF) Un artisan, un coiffeur qui prend tant pour son travail (GRE) Prendre 100 francs pour une consultation (GDLF)
<b>CHOISIR (TLF)/CONSIDÉRER (TLF)/ENVISAGER (TLF)</b>	Prenons cet exemple (GRE) Prendre un mot dans un sens (GRE) Prendre une comparaison (TLF) On prend ce problème de travers (TLF) Il a mal pris ma réflexion (GDLF) Prendre en grippe quelqu'un/quelque chose (GDLF)

<b>CHOISIR (DES), SÉLECTIONNER (DES)</b>	Prendre le plus capable parmi plusieurs candidats (GDLF) Prendre le docteur X pour médecin (GDLF) Prendre quelqu'un comme modèle On prend des cravates dans la collection. On prend deux joueurs dans l'équipe. On prend le sujet le plus difficile à l'examen.
<b>EXTRAIRE (DES)</b>	On prend un peu de beurre de la motte. Le chirurgien prend un fragment de la tumeur. (LVF)
<b>ABSORBER (DES), S'IMPRÉGNER (GRE)</b>	Ces chaussures prennent l'eau (GDLF) Bateau qui prend l'eau (GRE)
<b>AMADOUER (GRE), PERSUADER (GRE), SÉDUIRE (GRE)</b>	Prendre quelqu'un par les sentiments, par la douceur, par son point faible (GDLF) Prendre quelqu'un en amitié (GDLF)
<b>ATTACHER (GRE), COLLER (GRE), S'ENRACINER</b>	La peinture prend mal sur ce revêtement. (GDLF) Cette colle prend sur n'importe quel matériau. (GDLF) Le sucre caramélisé prend au fond de la casserole. (GDLF) Les chênes prennent mal sur ce sol. (GDLF)
<b>DURCIR (GRE), ÉPAISSIR (GRE)</b>	Cette crème a bien pris. (GDLF) Le mortier prend. (GDLF).
<b>BRÛLER (DES), S'ENFLAMMER</b>	Le feu prend bien avec cette sécheresse. (LVF) Le bois de sapin prend bien (GDLF).
<b>RÉUSSIR (TLF)</b>	La plaisanterie/ le mensonge n'a pas pris (GDLF) Cette mode n'a pas pris. (TLF) Ce livre, cette pièce de théâtre n'a pas pris (TLF). Le greffe prend (GDLF) Le vaccin a pris. (GDLF)
<b>EMPRUNTER (GRE), SUIVRE (TLF), LONGER (TLF)</b>	Prendre un sentier, un raccourci (GDLF) Prendre une allée, les boulevards (GDLF) Prendre un chemin, une route, un virage (GRE)
<b>EMPRUNTER (GRE), SE DIRIGER VERS</b>	Prendre à droite (GDLF) Prendre à travers champs (GDLF) Prendre au plus court, par le plus court (GDLF)
<b>COMMENCER (GRE)</b>	La route nationale prend à la sortie de ce village (GDLF)
<b>COMMENCER À AVOIR (GRE), ACQUÉRIR (GRE)</b>	Prendre un ton de provocation (GDLF) prendre de l'embonpoint (GDLF) Prendre un aspect (GRE)

---

Ces emplois feront l'objet de l'analyse sémantique dans le prochain chapitre.

## 2.4 L'analyse que nous proposons : une analyse monosémique du verbe *prendre*

La liste des acceptions prédicatives du verbe *prendre* que nous avons présentée nous permet de faire les deux constats suivants. D'abord, le verbe *prendre* possède un grand nombre d'acceptions qui peuvent se regrouper par des liens de synonymie différents. Ensuite, les synonymes sont eux aussi polysémiques, ce qui donne lieu à des regroupements dans lesquels les liens entre les acceptions ne semblent pas si évidents. Par exemple, le synonyme *attraper* couvre à la fois une acception telle que *prendre un sanglier* et *prendre la grippe*, acceptions qui semblent différentes, malgré le fait que la polysémie du verbe *attraper* couvre bien les deux cas. Comment donc traiter l'ensemble des acceptions qui semblent pour certaines très proches les unes des autres, et pour d'autres, profondément différentes ?

Les études que nous avons recensées, celles faites dans une perspective monosémique en particulier, n'ont pas rendu compte de l'ensemble des acceptions du verbe de par l'objectif de leur étude (p.ex. Paillard, 2001; Peeters & Eiszele, 1993). Nous proposons ainsi de mettre au jour un noyau de sens qui permette de rendre compte de l'ensemble des acceptions prédicatives du verbe *prendre*. Il s'agit donc d'une approche monosémique de la polysémie.

L'approche que nous privilégions pour décrire la polysémie du verbe *prendre* s'inspire fortement de celle adoptée par Desclés (2005) ou encore Emirkanian (2008), du moins dans le type de noyau de sens et dans la nature des éléments présents dans ce noyau. Rappelons que Desclés (2005) note que ce sont des éléments non linguistiques, mais extralinguistiques qui composent l'invariant qui transcenderait l'ensemble des emplois d'un verbe. Le noyau de sens est ainsi un construit complexe, composé d'éléments extralinguistiques. En postulant que le noyau de sens relève du niveau cognitif qui se situe au-delà de la représentation lexicale, ce type d'approche

semble aller de pair avec des postulats de la sémantique cognitive. Il semblerait donc que cette approche monosémique pourrait être nourrie des concepts de la sémantique cognitive, notamment celui du fenêtrage de l'attention (Talmy, 2000). Avant d'exposer le concept du fenêtrage de l'attention, présentons brièvement différentes conceptions de l'attention afin d'en cerner la lignée dans laquelle s'inscrivent les travaux de Talmy.

Distinguons d'abord deux conceptions de l'attention. Dans un premier temps, il y a celle qui est endogène, qui relève de nos fonctions cognitives. Il s'agit soit de l'attention du point de vue capacitaire – l'attention que l'on peut garder pendant la réalisation d'une tâche et la dégradation de celle-ci dans le temps- soit du point de vue processuel- notre capacité à commuter notre attention (p.ex. Posner & Raichle, 1997). La deuxième conception de l'attention, celle qui nous intéresse plus particulièrement ici, est l'attention exogène- le potentiel de certains stimuli extérieurs à susciter notre attention dans une masse informationnelle (p.ex. Posner & Raichle, 1997). Nous parlerons alors du fenêtrage de l'attention.

Le processus cognitif par lequel ce fenêtrage se fait est connu sous le nom du fenêtrage de l'attention (*windowing of attention*) (Talmy, 2000). Il s'agit d'un processus cognitif selon lequel l'attention d'un locuteur est focalisée sur une portion ou une autre d'une situation, au détriment des autres parties qui sont reléguées au deuxième plan ou écartées (*gapped*) (Talmy, 2000, p. 28). La partie de l'événement qui est mise en évidence est donc fenêtrée (*windowed*) (p. 258).

Pour qu'un élément soit fenêtré, il faut qu'il devienne *saillant*. Talmy (2007) définit la saillance comme étant « ...*the degree to which a component of meaning, due to its type of linguistic representation, emerges into the foreground of attention, or on the contrary, forms part of the semantic background where it attracts little direct attention* » (p. 163). Ainsi, ce sont les formes linguistiques qui rendent saillants

différents éléments d'un événement, car c'est l'inclusion des informations linguistiques explicites relatives à une partie de l'événement qui permet la mise en évidence ou le fenêtrage de celle-ci (Talmy, 2000, p. 258). Le fait qu'une partie d'une scène est fenêtrée n'estompe pas les autres parties écartées, elles sont simplement moins saillantes que celle qui fait l'objet d'un fenêtrage de l'attention. Comme le dit Talmy (2000), « *Although only a certain portion or portions of the referent scene are explicitly specified when thus windowed, it is understood as a part of the nature of the windowing process that – given the appropriate contexte- the addressee will be able to infer the remainder of the scene* » (p. 258).

Afin de mieux illustrer ce concept, on peut prendre l'exemple de la phrase *The crate that was in the aircraft's cargo bay fell out of the plane through the air into the ocean* (Talmy, 2000, p. 266). La partie que nous avons soulignée correspond au trajet. Selon Talmy (2000), il y a un fenêtrage maximal sur l'ensemble du trajet qui pourrait être découpé en trois parties distinctes : *out of the plane* (la partie initiale), *through the air* (la partie médiale) et *into the ocean* (la partie finale) (p. 266). Il est possible de fenêtrer chacune des parties ainsi que de les écarter selon ce qui est inclus dans la phrase. Prenons les exemples en (106) et en (107).

(106) *The crate that was in the aircraft's cargo bay fell out of the plane.*

(107) *The crate that was in the aircraft's cargo bay fell into the ocean.*

Dans l'exemple en (106) la partie initiale est fenêtrée et dans celui en (107), la partie finale est fenêtrée. Dans les deux cas, les deux autres parties du trajet, non lexicalisées, sont écartées. Le fait que tout le trajet ne soit pas lexicalisé ne veut pas dire que ces parties n'existent pas, car le locuteur les construit à partir du contexte. Elles sont toujours présentes, elles sont simplement reléguées au deuxième plan, et la partie du trajet lexicalisée est au premier plan.

Le prochain chapitre est consacré à notre analyse sémantique des acceptions prédicatives du verbe *prendre*. Nous y démontrons comment le fenêtrage d'attention peut changer la partie du noyau de sens qui est mise en évidence selon les éléments du co-texte. Ces changements permettent le passage d'une acception à une autre et permettent d'expliquer ce qui est commun à l'ensemble des acceptions prédicatives du verbe *prendre*.



## CHAPITRE III

### ANALYSE SÉMANTIQUE DU VERBE *PRENDRE*

Ce chapitre, qui porte sur l'analyse sémantique du verbe *prendre*, constitue un chapitre clé dans notre travail de recherche. Il porte sur l'un des objectifs principaux de notre thèse : proposer un classement sémantique des acceptions du verbe *prendre*, organisé autour d'un noyau de sens abstrait, noyau qui est actualisé dans chacune de ses acceptions. Ce classement se base sur des données lexicographiques issues de plusieurs dictionnaires et outils lexicaux. L'analyse que nous proposons sera opérationnalisée dans le chapitre portant sur l'étude empirique que nous menons dans le quatrième chapitre.

Ce chapitre sera divisé en trois parties. Nous présenterons, dans la première section, les grandes lignes méthodologiques de l'analyse sémantique que nous avons menée. Il s'agira de présenter les étapes de l'analyse ainsi que les notions que nous avons exploitées. Puis, dans la deuxième partie, nous présenterons notre analyse sémantique des acceptions prédicatives du verbe *prendre*. Nous y montrerons la façon dont le noyau de sens se manifeste dans chacune des acceptions du verbe *prendre*. Nous discuterons de l'apport du type sémantique des éléments du co-texte ainsi que de l'apport du patron syntaxique dans la détermination du sens. Enfin, la troisième et dernière section sera une synthèse de l'analyse sémantique des acceptions prédicatives du verbe *prendre* dans laquelle nous émettrons des hypothèses sur les différences entre le verbe *prendre* et le verbe *take* en anglais. L'analyse sémantique et les hypothèses sur les différences entre les verbes *prendre* et *take* servent de base à l'expérimentation que nous présenterons dans le quatrième chapitre.

### 3.1 Les étapes de l'analyse

Afin de réaliser notre analyse sémantique, nous sommes passée par deux étapes. Dans un premier temps, nous avons fait un typage sémantique des différents éléments du co-texte du verbe *prendre*. Il s'agit d'accoler aux noms présents dans le co-texte de *prendre* des étiquettes relatives aux traits sémantiques qu'ils possèdent. Dans un deuxième temps, nous avons évalué l'apport sémantique et syntaxique des éléments figurant à droite du verbe. Il s'agit d'évaluer le caractère, obligatoire ou facultatif, de ces éléments qu'ils soient nominaux ou prépositionnels afin de regrouper les acceptions par patron syntaxique.

Nous exposons le détail de ces deux étapes dans les paragraphes suivants.

#### 3.1.1 Le typage sémantique

Dans cette section, nous nous attarderons sur l'étape cruciale de notre analyse : le typage sémantique des arguments et des adjoints du verbe *prendre*. Cette étape du typage sémantique permet de mettre au jour les traits sémantiques des éléments qui peuvent figurer dans le co-texte du verbe *prendre*. Nous nous concentrons ainsi sur ceux qui sont sujets ou compléments directs ainsi que sur les noms introduits par des prépositions dans les syntagmes prépositionnels, qu'ils soient compléments ou adjoints. Chacun de ces noms a été étiqueté par rapport aux traits sémantiques qu'il possède.

Afin d'obtenir une certaine homogénéité dans le typage sémantique des arguments, nous nous appuyons sur les types sémantiques proposés dans la base de données lexicales *Word Net*. *WordNet* est une base de données lexicales dans laquelle sont répertoriés les mots des classes ouvertes de la langue anglaise (Miller, 1995, p. 38).

Sont inclus dans cette base de données environ 94 000 noms (Fellbaum, 1998, p. 210). Contrairement aux dictionnaires traditionnels dans lesquels on propose des définitions de mots, dans cette base de données, en plus des définitions traditionnelles, les mots sont définis relativement aux relations qui existent entre eux. Cette démarche s'inscrit dans le cadre de la sémantique relationnelle (Miller & Fellbaum, 2007, p. 210). Dans *WordNet*, la relation de base autour de laquelle les mots sont organisés est celle de la synonymie. Les mots sont regroupés en *synsets*, soit un groupe de mots qui dénote tous un même concept (Fellbaum, 1998, p. 210). Toutefois, les synonymes ne sont pas échangeables dans n'importe quel contexte : « *WordNet does not entail interchangeability in all contexts; by that criterion, natural languages have few synonyms. The more modest claim is that WordNet synonyms can be interchanged in some contexts* » (Miller, 1998, p. 24).

Plus importantes encore sont les relations d'hyponymie et d'hyponymie, relations qui sont utilisées pour les noms dans cette base de données afin de créer une hiérarchie lexicale. L'*hyponymie* est définie comme une relation d'appartenance (*IS-A relation*), qui va d'un concept très générique à un concept très spécifique. Par exemple, un épagneul est un chien, l'épagneul étant un hyponyme de chien. L'*hyponymie* est la relation inverse, *chien* est un hyperonyme d'*épagneul*. Comme le souligne Fellbaum (1998), ces structures hiérarchiques peuvent avoir jusqu'à douze niveaux. Ainsi, ces relations permettent une organisation hiérarchique des traits sémantiques d'un lexème donné. Les propriétés sémantiques qui sont le plus haut dans la hiérarchie (entité, etc.) (soit l'hyperonyme) valent pour l'hyponyme le plus spécifique. Le concept le plus général (« entité ») constitue « un point de départ unique » (notre traduction de *unique beginner*) (Miller, 1998, p. 27) pour l'ensemble du lexique nominal répertorié dans la base de données.

Voici par exemple la hiérarchie des hyperonymes proposée pour le mot « *train* », hiérarchie accessible par la fonction « *inherited hypernym* ». L'ensemble est

chapeauté par l'étiquette « entité », soit l'hyperonyme le plus général. Dans le cas de « *train* », l'étiquette (l'hyponyme), la plus précise est « *public transport* », soit un moyen de transport collectif.

- S: (n) **train, railroad train** (public transport provided by a line of railway cars coupled together and drawn by a locomotive) "*express trains don't stop at Princeton Junction*"
  - S: (n) **public transport** (conveyance for passengers or mail or freight)
    - S: (n) **conveyance, transport** (something that serves as a means of transportation)
      - S: (n) **instrumentality, instrumentation** (an artifact (or system of artifacts) that is instrumental in accomplishing some end)
        - S: (n) **artifact, artefact** (a man-made object taken as a whole)
          - S: (n) **whole, unit** (an assemblage of parts that is regarded as a single entity) "*how big is that part compared to the whole?*"; "*the team is a unit*"
            - S: (n) **object, physical object** (a tangible and visible entity; an entity that can cast a shadow) "*it was full of rackets, balls and other objects*"
              - S: (n) **physical entity** (an entity that has physical existence)
                - S: (n) **entity** (that which is perceived or known or inferred to have its own distinct existence (living or nonliving))

Figure 3.1 Traits sémantiques du mot *train* selon *WordNet*

Ensuite, si nous regardons la fonction « *full hyponym* », nous sommes en mesure de visualiser les hyponymes régis par un hyperonyme donné. Cela permet de voir quels termes peuvent être mis sur le même plan puisqu'ils sont régis directement par un même hyperonyme. Si l'on reprend l'exemple de « *train* », voici les hyponymes proposés :

- **S:** (n) **train, railroad train** (public transport provided by a line of railway cars coupled together and drawn by a locomotive) "*express trains don't stop at Princeton Junction*"
- *direct hyponym / full hyponym*
    - **S:** (n) **boat train** (a train taking passengers to or from a port)
    - **S:** (n) **car train** (a train that transports passengers and their automobiles)
    - **S:** (n) **freight train, rattler** (a railroad train consisting of freight cars)
      - **S:** (n) **freight liner, liner train** (a long-distance express freight train between industrial centers and seaports with facilities for rapid loading and unloading of goods)
    - **S:** (n) **hospital train** (a military train built to transport wounded troops to a hospital)
    - **S:** (n) **mail train** (a train that carries mail)
    - **S:** (n) **passenger train** (a train that carries passengers)
      - **S:** (n) **bullet train, bullet** (a high-speed passenger train)
      - **S:** (n) **commuter, commuter train** (a passenger train that is ridden primarily by passengers who travel regularly from one place to another)
    - **S:** (n) **streamliner** (a streamlined train)
    - **S:** (n) **subway train** (a train that runs in a subway system)

Figure 3.2 Hyponymes du mot *train* selon *WordNet*

La fonction « *full hyponym* » est importante dans la mesure où elle nous permet de nous assurer que notre hiérarchie suit les niveaux proposés dans *WordNet*. Elle nous permet également d'opposer les traits sémantiques qui relèvent du même niveau.

Par ailleurs, certains artefacts possèdent deux ensembles de traits sémantiques. Prenons par exemple le mot *livre*. Dans un premier temps, ce mot possède des traits sémantiques relatifs à l'entité physique : *entité, entité physique, objet physique, tout, artefact, création, produit*. Dans un second temps, il s'agit des traits sémantiques relatifs au contenu du livre : *entité, entité abstraite, communication, communication écrite, écriture, section*.

Pour chacun des éléments du co-texte du verbe *prendre* dans les acceptions de notre corpus, nous nous sommes servie de ces deux fonctions, soit celles de *inherited hypernym* et de *full hyponym*. Les étiquettes ainsi que les noms du co-texte ont été

traduits en anglais par nos soins.<sup>44</sup> Le schéma suivant présente, sous forme d'une hiérarchie, les traits sémantiques auxquels nous avons eu recours.

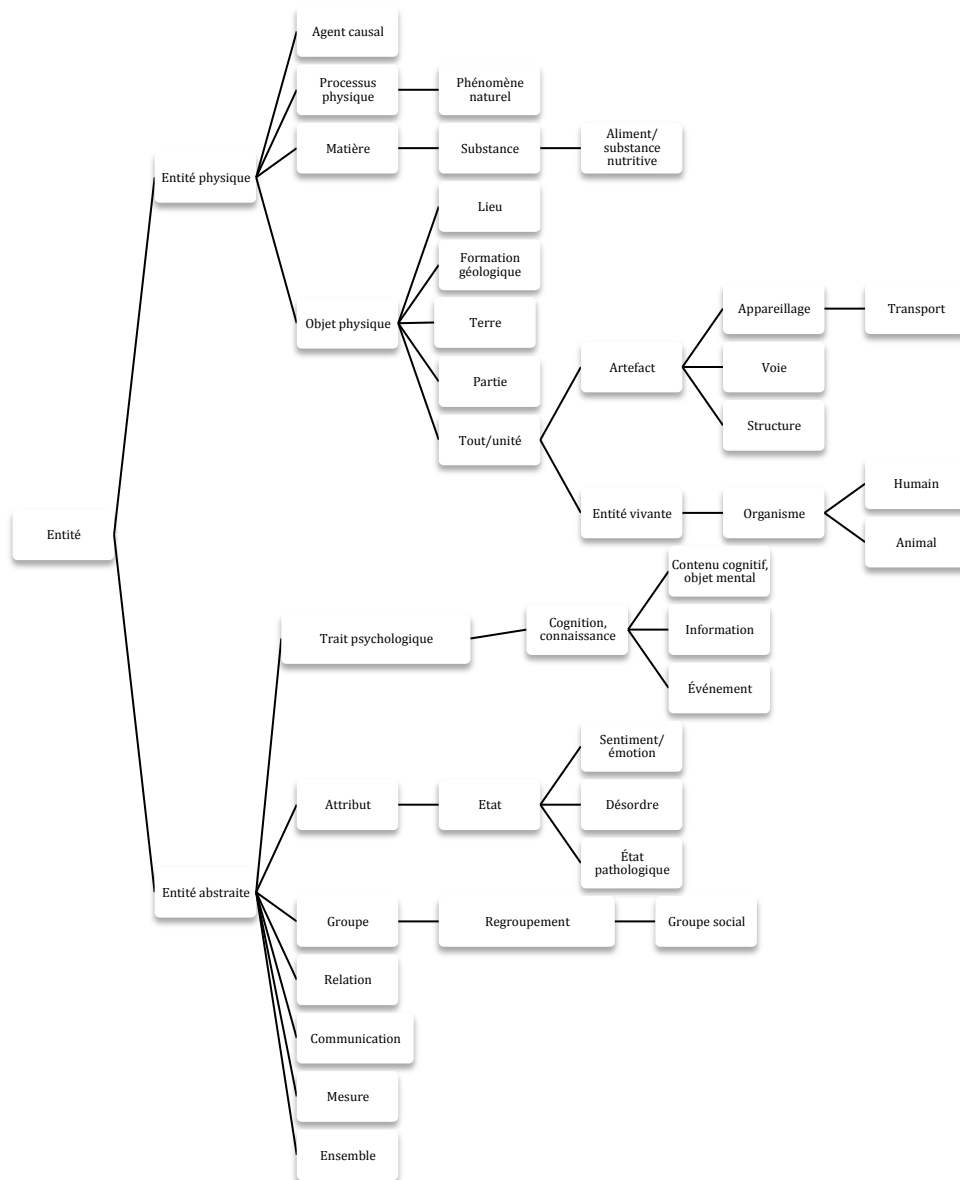


Figure 3.3 Hiérarchie des traits sémantiques selon *WordNet*

<sup>44</sup> Nous sommes consciente du fait que cette démarche, dans laquelle les noms du co-texte du verbe *prendre* ont été traduits en anglais afin de retrouver leurs traits sémantiques, peut être quelque peu problématique. Cependant, puisqu'une base de données lexicales en français d'une telle envergure n'est pas disponible à notre connaissance, nous pensons que cette démarche constitue celle qui permet la plus grande homogénéité dans le typage sémantique.

Chaque nom garde l'ensemble de ses traits sémantiques, mais la mise en évidence d'un trait ou d'un autre peut modifier l'acception. Certains noms ont deux ensembles de traits sémantiques, relevant de différents niveaux. À titre d'exemple, voici les traits sémantiques proposés pour le nom *lawyer*.

- **S:** (n) **lawyer, attorney** (a professional person authorized to practice law; conducts lawsuits or gives legal advice)
- **S:** (n) **professional, professional person** (a person engaged in one of the learned professions)
  - **S:** (n) **adult, grownup** (a fully developed person from maturity onward)
    - **S:** (n) **person, individual, someone, somebody, mortal, soul** (a human being)
      - "there was too much for one person to do"*
      - **S:** (n) **organism, being** (a living thing that has (or can develop) the ability to act or function independently)
        - **S:** (n) **living thing, animate thing** (a living (or once living) entity)
          - **S:** (n) **whole, unit** (an assemblage of parts that is regarded as a single entity) *"how big is that part compared to the whole?"; "the team is a unit"*
            - **S:** (n) **object, physical object** (a tangible and visible entity; an entity that can cast a shadow) *"it was full of rackets, balls and other objects"*
              - **S:** (n) **physical entity** (an entity that has physical existence)
                - **S:** (n) **entity** (that which is perceived or known or inferred to have its own distinct existence (living or nonliving))
  - **S:** (n) **causal agent, cause, causal agency** (any entity that produces an effect or is responsible for events or results)
    - **S:** (n) **physical entity** (an entity that has physical existence)
      - **S:** (n) **entity** (that which is perceived or known or inferred to have its own distinct existence (living or nonliving))

Figure 3.4 Traits sémantiques du mot *lawyer* selon *WordNet*

Notons qu'ici *lawyer* est défini à deux niveaux. D'une part, il y a la hiérarchie de traits relatifs à la personne; d'autre part, la hiérarchie des traits relève de la fonction

occupée par la personne (ceux qui sont en italiques). Nous allons montrer dans notre analyse que ces deux ensembles de traits peuvent être en concurrence pour produire des effets de sens différents.

Qui plus est, les traits sémantiques n'ont pas tous le même statut ontologique. Guarino et Welty (2002) s'attardent sur l'essentialité de certains traits sémantiques en faisant une différence entre les traits sémantiques rigides et non rigides. Un trait, ou une propriété sémantique, est considéré comme étant rigide lorsqu'il est toujours vrai et lorsque le trait vaut pour chaque entité qui peut posséder le trait: « *rigidity is a subtle notion : every entity that can exhibit the property must exhibit it* » (p. 62). Le trait doit également caractériser chaque instance du concept (p. 62). Ils donnent l'exemple de *student* dans lequel ils qualifient de non rigide la propriété sémantique relevant de sa fonction. Cette propriété est non rigide dans la mesure où un étudiant peut en tout temps cesser d'occuper la fonction d'étudiant. Puisqu'un étudiant reste en tout temps une entité vivante, *entité vivante* constitue une propriété rigide. La même analyse vaut pour l'exemple de *lawyer* que nous avons présenté ci-dessus. Selon Guarino et Welty (2002), les propriétés non rigides ne peuvent pas régir des propriétés rigides. En d'autres mots, un hyperonyme qui n'est pas rigide ne peut pas régir un hyponyme rigide. La distinction entre les propriétés rigides et non rigides nous sera utile dans l'analyse de certaines des acceptions du verbe *prendre*.

Nous pouvons constater que dans *WordNet*, tout comme avec l'exemple précédent de l'avocat, les traits relevant de la personne qui est étudiante et les traits relevant de la fonction sont distincts (traits qui sont en italiques dans le schéma suivant).



- S: (n) student, pupil, educatee (a learner who is enrolled in an educational institution)
    - S: (n) enrollee (a person who enrolls in (or is enrolled in) a class or course of study)
      - S: (n) person, individual, someone, somebody, mortal, soul (a human being) *"there was too much for one person to do"*
        - S: (n) organism, being (a living thing that has (or can develop) the ability to act or function independently)
          - S: (n) living thing, animate thing (a living (or once living) entity)
            - S: (n) whole, unit (an assemblage of parts that is regarded as a single entity) *"how big is that part compared to the whole?"; "the team is a unit"*
              - S: (n) object, physical object (a tangible and visible entity; an entity that can cast a shadow) *"it was full of rackets, balls and other objects"*
                - S: (n) physical entity (an entity that has physical existence)
                  - S: (n) entity (that which is perceived or known or inferred to have its own distinct existence (living or nonliving))
- S: (n) causal agent, cause, causal agency (any entity that produces an effect or is responsible for events or results)
  - S: (n) physical entity (an entity that has physical existence)
    - S: (n) entity (that which is perceived or known or inferred to have its own distinct existence (living or nonliving))

Figure 3.5 Traits sémantiques du mot *student* selon *WordNet*

Les traits relevant de la personne seront donc considérés comme des propriétés rigides et ceux relevant de la fonction comme des propriétés non rigides.

Nous allons approfondir le rôle des traits sémantiques des éléments du co-texte de *prendre* dans la détermination du sens dans l'analyse présentée à la section 3.2.

### 3.1.2 La structure argumentale du verbe *prendre*

À l’instar de Pustejovsky (1991), nous concevons « la structure argumentale d’un mot comme étant une spécification minimale de sa sémantique lexicale » (notre traduction de Pustejovsky, 1991, p. 419 : *the argument structure for a word can be seen as a minimal specification of its lexical semantics*). De cette façon, l’analyse des types sémantiques prend son sens lorsqu’elle est mise en relation avec la structure syntaxique dans lesquels ils s’inscrivent. Dans cette section, nous discuterons de la deuxième étape de notre analyse du verbe *prendre*, celle dans laquelle nous évaluons le statut des compléments du verbe *prendre*.

Au-delà de la distinction entre les emplois transitifs (3.1.2.1), qui sélectionnent minimalement un complément direct, et les emplois intransitifs qui n’ont pas de complément (3.1.2.2), nous allons également aborder les différents types de syntagmes prépositionnels qui peuvent figurer dans le co-texte du verbe *prendre*. Certains syntagmes prépositionnels font partie de la structure argumentale du verbe, et ont donc une incidence sur le sens de l’acception. Il s’agit là de syntagmes prépositionnels obligatoires. D’autres encore ne modifient pas le sens de l’acception, ils apportent des précisions. Ceux-ci sont jugés comme étant facultatifs.

#### 3.1.2.1 Les emplois transitifs

Les acceptions transitives sont celles qui comportent au moins un complément direct obligatoire – nous parlerons alors des emplois transitifs bivalents.

(108) Pierre prend un livre.

Lorsque la structure bivalente peut être modifiée par un complément facultatif qui n’a pas une incidence sur le sens de l’acception, nous parlerons d’une structure bivalente

avec un adjoint. Lorsque la structure comporte, en plus du complément direct, un syntagme prépositionnel obligatoire, nous parlerons d'emploi transitif trivalent.

Nous consacrons les prochains paragraphes au statut des différents syntagmes prépositionnels dans les emplois transitifs.

### 3.1.2.1.1 Le SP est obligatoire

Nous considérons le syntagme prépositionnel obligatoire lorsque sa présence produit un effet de sens. Autrement dit, si la présence d'un syntagme prépositionnel modifie le sens de l'acception transitive bivalente, nous considérons que celui-ci est obligatoire, du moins du point de vue sémantique. Dans les exemples suivants, la présence du syntagme prépositionnel en (110) change, de façon significative, le sens de (109).

(109) Pierre prend Marie.

(110) Pierre prend Marie à la bibliothèque.<sup>45</sup>

Dans l'exemple en (109), le sens exprimé est celui d'une saisie totale et plutôt abstraite, même si l'on peut retrouver un contact physique. Cependant, l'ajout du syntagme prépositionnel *à la bibliothèque* change radicalement le sens du premier exemple – Pierre se déplace pour retrouver Marie à la bibliothèque et de ce fait, le contact est plus écarté (*gapped* selon Talmy, 2000). Dans ce cas, nous considérons que *à la bibliothèque* est obligatoire du point de vue sémantique. Il est également obligatoire de point de vue syntaxique, car *prendre* semble pouvoir sélectionner une source dans sa structure argumentale.

---

<sup>45</sup> Notons qu'on peut aussi interpréter le SP *à la bibliothèque* comme étant un lieu scénique. Selon cette interprétation, l'acte décrit en (109) se produit à la bibliothèque.

Si l'on compare les deux exemples suivants, nous sommes en présence d'un phénomène semblable.

(111) Pierre prend du pain.

(112) Pierre prend du pain chez le boulanger.

Dans l'exemple en (111), le sens exprimé est, encore une fois, *saisir quelque chose*. Puisqu'il s'agit d'une matière ingérable, les synonymes peuvent être à la fois *saisir* et *manger*. L'ajout du syntagme prépositionnel *chez le boulanger* relègue au deuxième plan l'idée de saisie. En (112), le sujet se déplace *chez le boulanger* pour se procurer du pain. Nécessairement, il y aura une saisie, cependant, ce n'est pas ce sur quoi l'accent est mis. D'où les synonymes qui peuvent être *aller chercher*, *se procurer* ou encore *acheter*.

Notons qu'ici les compléments qui sont obligatoires, du moins du point de vue sémantique, sont ceux qui donnent des repères spatiaux. Comme le dit Carlier et Sarda (2010), « [quoique] le complément locatif ne soit pas donc soumis à des contraintes formelles strictes, sa présence peut pourtant être requise » (p. 2058).

#### 3.1.2.1.2 Le SP est facultatif

Les syntagmes prépositionnels facultatifs sont jugés non obligatoires à la fois du point de vue sémantique et syntaxique. Il s'agit des cas dans lesquels l'ajout d'un syntagme prépositionnel ne modifie pas l'acceptation de façon conséquente et dans lesquels l'omission dudit complément n'entraîne pas d'agrammaticalité. Il s'agit des syntagmes prépositionnels qui expriment un but, une manière, un instrument ou encore une source.

Voici des exemples de chaque type de syntagme prépositionnel (en caractère gras) construit à partir de notre exemple (108), soit *Pierre prend un livre*.

*But*

(113) Pierre prend un livre **pour lire/ pour le mettre sur l'étagère**.

*Manière*

(114) Pierre prend le livre **à deux mains**.

*Instrument*

(115) Pierre prend le livre **avec la main droite**.

*Source*

(116) Pierre prend un livre **sur l'étagère**.

Si l'on prend le dernier exemple (116), soit celui dans lequel le syntagme prépositionnel représente une source, on peut le contraster avec l'exemple bivalent équivalent *Pierre prend un livre*. Le sens actualisé dans les deux acceptions est sensiblement le même, à savoir, « saisir quelque chose ». La présence du syntagme prépositionnel « sur l'étagère » ne fait qu'ajouter des précisions sur la localisation initiale du livre. Cet exemple est à contraster avec les exemples présentés dans le paragraphe précédent (comme dans le cas de *Pierre prend du pain chez le boulanger*), exemple dans lequel l'ajout d'un syntagme prépositionnel qui est également une source modifie le sens de l'acception bivalente.

### 3.1.2.1.3 Le SP a un statut ambigu

Il existe également des syntagmes prépositionnels qui ressemblent davantage à des compléments scéniques dans la mesure où leur portée semble être sur l'ensemble de l'événement. D'ailleurs, certains adjoints présentent une certaine ambiguïté. D'une

part, ils se comportent comme des sources. D'autre part, ils ressemblent davantage à des compléments phrastiques qui expriment le lieu où se déroule l'événement. L'exemple suivant est ambigu dans la mesure où les deux analyses sont possibles.

(117) Pierre prend trois lièvres dans la forêt.

La première lecture est que *dans la forêt* est le lieu source des trois lièvres. Il s'agit alors d'un adjectif « source » et l'interprétation du verbe correspond à une acception du type *saisir*. Tandis que dans la deuxième lecture, une acception du type *attraper*, *dans la forêt* est un complément scénique dans lequel est exprimé le lieu où se déroule l'événement *Pierre prend trois lièvres*. Dans les deux cas, il s'agit d'un adjectif.

Même si nous sommes consciente du fait que l'on ne peut pas mettre l'ensemble des syntagmes prépositionnels facultatifs sur le même plan, dans cette thèse, nous considérons l'ensemble des syntagmes prépositionnels facultatifs comme des adjoints, même ceux qui semblent être phrastiques.

### 3.1.2.2 Les emplois intransitifs

Les acceptions intransitives n'ont pas de complément. Elles comportent seulement un argument externe, comme l'exemple en (118) nous le montre. Lorsque nous traiterons de ces acceptions, ce sont les traits sémantiques du sujet qui seront mis en évidence.

(118) La mayonnaise prend.

Les emplois intransitifs peuvent aussi être modifiés par un adjectif comme dans les exemples suivants :

(119) La mayonnaise prend bien dans ce bol.

(120) Les chênes prennent mal sur ce sol.

### 3.1.3 Les notions exploitées dans l'analyse

Cette section est consacrée aux notions que nous allons exploiter dans l'analyse. Dans la section 3.1.3.1, nous parlerons du contact et de l'orientation. Puis, dans la section 3.1.3.2, nous parlerons des différents types de lieux.

#### 3.1.3.1 Le contact et l'orientation

Nous avons bâti notre analyse autour d'un noyau de sens abstrait du verbe *prendre* qui est tripartite. Nous proposons donc que ce noyau de sens, déployé dans l'ensemble des acceptions prédicatives du verbe *prendre*, comprend (1) une orientation du sujet vers l'objet (orientation 1), (2) un contact, et (3) une orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2). Ce noyau de sens se déploie de manière différente selon le sens actualisé.<sup>46</sup>

Dans les prochains paragraphes, nous allons exposer les concepts impliqués dans notre noyau de sens, c'est-à-dire le contact et l'orientation. Élément clé dans notre analyse, le contact fait ici référence à un rapprochement entre deux entités et il peut se faire de plusieurs façons. Ce contact se fait entre sujet et objet (dans les acceptions transitives) ou entre les composantes du sujet (dans les acceptions intransitives). Nous proposons deux types de contact différents dans le cadre des acceptions du verbe *prendre*: le contact par saisie et le contact par localisation, types de contact sur lesquels nous allons revenir dans les prochains paragraphes.

---

<sup>46</sup> Nous parlons d'une orientation du sujet vers l'objet et d'une orientation de l'objet vers le sujet. Or, dans les acceptions intransitives, il n'y a pas d'objet. Les deux orientations se déploient tout de même et nous allons approfondir ces particularités dans la partie de l'analyse consacrée à ces acceptions.

Le deuxième élément du noyau de sens du verbe *prendre* est l'idée selon laquelle le verbe *prendre* implique deux orientations : l'une qui va du sujet vers l'objet et l'autre qui va de l'objet vers le sujet. Quel que soit le type de contact entre le sujet et l'objet, une orientation du sujet vers l'objet le précède (orientation 1) et le contact résulte en un mouvement sur un chemin; ce mouvement causé est nécessairement orienté vers le sujet. Ainsi parlerons-nous d'une orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2).

Notons que dans le cas du contact par localisation, nous avons deux cas de figure, celui des acceptions transitives et celui des acceptions intransitives. Dans l'analyse qui suit, nous montrons comment le patron syntaxique dicte la manifestation du contact par localisation ainsi que celle des orientations. Dans le cas des acceptions transitives, c'est la relation entre le sujet et l'objet qui est en jeu, et dans le cas des acceptions intransitives, c'est celle entre les différents composants du sujet qui est en jeu.

Nous développerons ces notions de contact et d'orientation, fondamentales dans notre analyse, au travers de la description des diverses acceptions de *prendre*.

### 3.1.3.2 Les différents types de lieux

La notion d'orientation telle que nous l'avons définie présuppose la présence d'éléments locatifs dans le co-texte de *prendre*. Rappelons que Sénéchal (2012), dans sa thèse, a analysé les constructions locatives trivalentes du français, constructions dans lesquelles rentrent certaines acceptions de *prendre*. Elle en est venue à conclusion que *prendre* n'est pas un verbe fondamentalement locatif, mais que plusieurs constructions avec ce verbe pouvaient être caractérisées comme étant des constructions locatives (p.ex. *prendre une ville par les armes*, *prendre qqch à qqn* ou encore, *prendre ses clés avec soi*) (p. 392).



Puisque nous faisons intervenir ici la notion de la localisation, il convient de la définir. Nous empruntons la définition de la localisation aux travaux de Borillo. Les éléments locatifs « ...fournissent des repères à une situation dans l'espace lorsque celle-ci reste stable. » (Borillo, 1990, p. 75). Dans le co-texte du verbe *prendre* nous avons repéré plusieurs types d'éléments locatifs : des lieux et des lieux non intrinsèques.

Parlons d'abord des lieux qui peuvent être définis comme étant «...les lieux les plus typiques » (Borillo, 1998, p. 2). Il s'agit des « ...lieux terrestres ou [des] lieux géographiques, solides ou liquides, délimités le plus souvent par des frontières naturelles ou artificielles... » (idem, p. 3). Nous parlerons alors de lieux intrinsèques. Il s'agit de mots tels *pays, forêt, terrain, rivière*, etc. Qui plus est, ce sont des mots qui, dans leurs traits sémantiques selon *WordNet*, ont des traits tels *endroit, terre* ou encore, *étendue d'eau* (notre traduction de : *body of water*). Or, certains éléments, qui de prime abord ne sont pas des lieux qu'on peut qualifier de lieux intrinsèques, ont la particularité d'avoir un comportement double : ils sont à la fois des objets et des lieux (Borillo, 1999, p. 69). Il s'agit là de ce que Borillo (1999) considère comme étant des *lieux construits* tels les bâtiments ou des habitations (p. 69). Nous allons, dans cette thèse, les considérer comme des lieux intrinsèques. En effet, un lieu intrinsèque correspond pour nous à ce que Borillo (1999) appelle des *lieux* qui sont « [...] perçus et traités comme des entités matérielles qui découpent des surfaces et des volumes matériels et qui sont susceptibles d'être le support d'objets. Leur propriété particulière est d'avoir une position fixe, spécifiable dans un cadre de référence donné mais de plus, quand on les utilise comme repère spatial, on leur associe souvent des portions d'espace qui leur sont adjacentes » (p. 69).

Nous allons définir maintenant les lieux non intrinsèques Prenons par exemple le syntagme prépositionnel *dans la forêt*. Nous l'avons déjà dit, le nom *forêt*, par exemple, a intrinsèquement les traits sémantiques associés à un lieu : il dénote une

partie de l'espace. Mais si l'on prend l'exemple du syntagme prépositionnel *dans le tiroir*, tel n'est pas le cas. En fait, il n'y a rien dans le nom « tiroir » qui fait de lui un élément locatif. C'est l'ajout de la préposition *dans*, préposition de localisation interne (Borillo, 1998, p. 82), qui donne une valeur locative au nom *tiroir*; les traits sémantiques associés à tiroir (*drawer* en anglais) sont *artefact* et *contenant*. Ainsi, un lieu non intrinsèque ne possède pas de traits sémantiques associés à un lieu, mais il peut acquérir une valeur locative de par la préposition qui introduit le syntagme nominal.

Ces lieux, qu'ils soient intrinsèques ou non, peuvent avoir différentes fonctions dans le co-texte de *prendre* et nous discuterons de leurs fonctions dans l'analyse des différentes acceptions du verbe.

### 3.2 Analyse sémantique

Dans cette section, nous présenterons notre analyse sémantique du verbe *prendre*. Nous l'avons déjà dit, nous proposons que le noyau de sens abstrait du verbe *prendre* soit composé de trois paramètres :

- (1) Une orientation du sujet vers l'objet (orientation 1)
- (2) Un contact
- (3) Une orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2)

Chacune des parties du noyau de sens peut être fenêtrée selon le concept du fenêtrage de l'attention (Talmy, 2000) que nous avons présenté dans le chapitre deux.

Dans notre analyse, les acceptions sont organisées, d'abord, par la partie du noyau de sens qui est fenêtrée. Ensuite, la deuxième distinction concerne le type de contact qui est actualisé, c'est-à-dire le contact par saisie ou le contact par localisation. Enfin, la

troisième distinction, porte sur la construction syntaxique : elle peut être transitive bivalente, transitive trivalente ou encore, intransitive. Avec la présentation de chaque acception, nous approfondissons la façon dont chacune des parties du noyau de sens se manifeste.

Nous commencerons par les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré. Nous procédons de cette façon, car un très grand nombre d'acceptions du verbe se trouvent dans cette catégorie. D'ailleurs, pour certains cas (3.2.1.1), il s'agit du sens qui est souvent considéré comme le premier sens du verbe *prendre*, non seulement par les dictionnaires, mais aussi par certaines analyses linguistiques du verbe (p.ex. Peeters & Eiszele, 1993; Picoche, 1991).

Le tableau 3.1 présente le plan de l'analyse.

Tableau 3.1 Plan de l'analyse sémantique

Fenêtrage	Type de contact
Contact (3.2.1)	Contact par saisie (3.2.1.1)
	Contact par localisation (3.2.1.2)
Orientation 1 (3.2.2)	Contact par saisie (3.2.2.1)
	Contact par localisation (3.2.2.2)
Orientation 2 (3.2.3)	Contact par saisie (3.2.3.1)
	Contact par localisation (3.2.3.2)

### 3.2.1 Le contact est fenêtré

La première section de l'analyse est consacrée aux acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré. Elle se divise en deux grandes parties selon le type de contact actualisé : le contact par saisie (3.2.1.1) et le contact par localisation (3.2.1.2).

#### 3.2.1.1 Contact par saisie

Les premières acceptions que nous présentons sont celles qui actualisent un contact par saisie. Les acceptions regroupées ici sont caractérisées par un ensemble de traits communs. Dans tous les cas, il s'agit d'un contact entre deux éléments, c'est-à-dire le sujet, qui est toujours animé, et le référent du complément direct. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un contact qui est physique, voire manuel. Lorsque le contact n'est pas manuel, il se fait par une saisie cognitive. Nous allons revenir sur les différentes manifestations du contact par saisie dans notre présentation des acceptions. Nous détaillons également la manifestation des deux autres éléments du noyau, à savoir l'orientation du sujet vers l'objet et l'orientation de l'objet vers le sujet, qui demeurent présentes, même si elles ne sont pas fenêtrées.

Nous présentons d'abord les acceptions bivalentes (3.2.1.1.1) et ensuite, les acceptions trivalentes (3.2.1.1.2)

##### 3.2.1.1.1 Acceptions bivalentes

Ces acceptions de type « saisir », « mettre avec soi » sont divisées de la façon suivante : en 3.2.1.1.1.1 le complément direct est une entité physique et en 3.2.1.1.1.2, le complément direct est une matière ou une substance. Ensuite, nous présenterons les acceptions dans lesquelles le complément direct est une entité abstraite (3.2.1.1.1.3).

Finalement, nous discutons de ces mêmes emplois qui peuvent également comporter un adjectif, c'est-à-dire un syntagme prépositionnel facultatif (3.2.1.1.1.4).

#### 3.2.1.1.1.1 Le complément direct est une entité physique-artefact

Lorsque le complément direct est une entité physique qui est un artefact, le sens actualisé est celui d'un contact par saisie qui est physique et manuel. Le sujet prend l'objet direct à l'aide de ses mains. L'artefact a donc la propriété de pouvoir être mu par le sujet, qui est toujours animé (humain ou animal).

Voici quelques exemples relevés de cette acception :

- (121) L'enfant prend un livre.
- (122) Pierre prend le marteau.
- (123) Marie prend le/son manteau.
- (124) Les élèves prennent leurs crayons.
- (125) Barkley prend le jouet.

Le noyau de sens se déploie de la façon suivante : l'orientation du sujet vers l'objet correspond au fait que le sujet tend sa main pour saisir l'objet. Ensuite, le contact entre le sujet et l'objet est physique et manuel. À la suite du contact, le sujet possède l'objet, ce qui présuppose que l'objet ait été déplacé de son lieu d'origine jusqu'au sujet. Il s'agit là de la manifestation de l'orientation de l'objet vers le sujet.

Le tableau 3.2 résume les propriétés de cette acception.

Tableau 3.2 Propriétés de l'acception du type « saisir »

Élément	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct :	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, artefact
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet tend la main pour établir un contact avec l'objet.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est physique et manuel. Le sujet établit donc un contact physique avec le complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	Lorsque le sujet est en contact (physique) avec le complément direct, il initie une orientation sur un chemin possessionnel qui va du lieu source du complément direct (lexicalisé ou non) vers le sujet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	saisir, agripper, empoigner, « mettre avec soi »

### 3.2.1.1.1.2 Le complément direct est une entité physique-matière

Le contact par saisie qui est manuel et physique n'est pas limité aux objets physiques qui sont des artefacts. Il vaut également pour les entités physiques qui sont des matières qui peuvent être des solides ou des substances.

Plusieurs observations s'imposent. Considérons les exemples suivants :

- (126) Il prend l'eau/de l'eau.
- (127) Il prend de la farine.
- (128) Il prend du sucre.
- (129) Il prend son café/du café.
- (130) Il prend de la soupe.

Notons qu'il y a une contrainte sur le déterminant – il est obligatoirement partitif dans ces exemples. Cependant, c'est la nature sémantique, non comptable, du complément direct qui contraint le déterminant et non la sémantique du verbe *prendre*.

Ce ne sont pas toutes les matières qui sont non comptables. Prenons les exemples suivants, dans lesquels il s'agit d'une matière solide comptable :

(131) Il prend des médicaments/son médicament/un médicament.

(132) Il prend une pomme.

Pour l'ensemble des exemples précédents, qu'ils soient composés de matières comptables ou non comptables, l'orientation du sujet vers l'objet, le contact par saisie et l'orientation de l'objet vers le sujet se manifestent de la même manière que dans les exemples présentés dans le paragraphe précédent. Le sujet tend la main, le contact est physique et manuel, et ce contact engendre le mouvement du complément direct sur un chemin qui est dirigé vers le sujet.

Ensuite, plus bas dans les hiérarchies lexicales proposées dans *WordNet*, les éléments qui sont des matières peuvent comporter un trait « *food, nutrient* », trait régi par le trait « *substance* ». Voici la hiérarchie des traits sémantiques pour le mot « *coffee* » que l'on trouve dans *WordNet* :

- [S: \(n\) coffee, java](#) (a beverage consisting of an infusion of ground coffee beans) *"he ordered a cup of coffee"*
- [S: \(n\) beverage, drink, drinkable, potable](#) (any liquid suitable for drinking) *"may I take your beverage order?"*
  - [S: \(n\) food, nutrient](#) (any substance that can be metabolized by an animal to give energy and build tissue)
    - [S: \(n\) substance](#) (a particular kind or species of matter with uniform properties) *"shigella is one of the most toxic substances known to man"*
      - [S: \(n\) matter](#) (that which has mass and occupies space) *"physicists study both the nature of matter and the forces which govern it"*
        - [S: \(n\) physical entity](#) (an entity that has physical existence)
          - [S: \(n\) entity](#) (that which is perceived or known or inferred to have its own distinct existence (living or nonliving))

Figure 3.6 Traits sémantiques du mot *coffee* selon *WordNet*

L'acception peut donc acquérir une autre valeur si le trait « *aliment/substance nutritive* » est actualisé. Dans ces cas, le contact par saisie devient plus abstrait dans la mesure où la saisie de l'objet et l'orientation de l'objet vers le sujet qui en découle correspondent à l'ingestion. La première orientation (l'orientation du sujet vers l'objet), quant à elle, correspond toujours au sujet qui tend la main. C'est le contexte qui permet l'actualisation du trait « *aliment/substance nutritive* » et donc une lecture *ingérer* (ou encore *boire* ou *manger*) au détriment de la lecture plus générale de type *saisir*.

Le tableau 3.3 résume les propriétés de cette acception.



Tableau 3.3 Propriétés de l'acception du type « manger, boire, ingérer »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct :	entité, entité physique, matière, substance, <i>aliment/substance nutritive</i>
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet tend la main pour établir un contact avec l'objet.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est physique. En fait, il correspond à l'ingestion.
Manifestation de l'orientation 2	Lorsque le sujet est en contact (physique) avec le complément direct, il amorce une orientation sur un chemin possessionnel qui va du lieu source du complément direct (lexicalisé ou non) vers le sujet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	saisir, agripper, empoigner, « mettre avec soi », <i>ingérer, boire, manger</i>

### 3.2.1.1.1.3 Le complément direct est une entité abstraite

Bien que la manifestation la plus prototypique du contact par saisie soit celle que nous venons de détailler, le contact par saisie a également des manifestations abstraites lorsque les compléments directs sont des entités abstraites. Le sujet demeure une entité vivante. Les entités abstraites en question ont toutes le trait sémantique « trait psychologique » (notre traduction de *psychological feature*). À titre d'exemple le schéma suivant présente les traits sémantiques du nom « *idea* » :

- [S:](#) (n) [idea](#), [thought](#) (the content of cognition; the main thing you are thinking about) "*it was not a good idea*"; "*the thought never entered my mind*"
  - [S:](#) (n) [content](#), [cognitive content](#), [mental object](#) (the sum or range of what has been perceived, discovered, or learned)
    - [S:](#) (n) [cognition](#), [knowledge](#), [noesis](#) (the psychological result of perception and learning and reasoning)
      - [S:](#) (n) [psychological feature](#) (a feature of the mental life of a living organism)
        - [S:](#) (n) [abstraction](#), [abstract entity](#) (a general concept formed by extracting common features from specific examples)
          - [S:](#) (n) [entity](#) (that which is perceived or known or inferred to have its own distinct existence (living or nonliving))

Figure 3.7 Traits sémantiques du mot *idea* selon *WordNet*

Les exemples de cette acception sont les suivants :

- (133) prendre une comparaison (TLF)
- (134) prendre un exemple
- (135) prendre une idée

Ces acceptions sont la contrepartie abstraite des acceptions concrètes que nous venons de présenter. La manifestation du noyau de sens peut être décrite de la façon suivante. Ici, le sujet ne tend pas sa main, mais plutôt il dirige son esprit vers l'entité abstraite en question ; il s'agit là de l'orientation du sujet vers l'objet. Quant au contact, il se fait toujours par saisie, mais ce contact n'est pas physique. On peut voir la saisie comme étant un enregistrement cognitif d'un stimulus qui est le référent du complément direct. Ensuite, l'entité abstraite suit un chemin fictif qui va de son lieu source (qui n'est pas obligatoirement lexicalisé) vers le sujet – c'est l'orientation de l'objet vers le sujet qui se manifeste comme une appropriation. Ainsi, les contraintes sémantiques que nous avons posées pour le verbe *prendre* sont respectées.

Le tableau 3.4 résume les propriétés de cette acception.

Tableau 3.4 Propriétés de l'acception du type « saisir, considérer »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	Entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entité, entité abstraite, trait psychologique, cognition/connaissance, contenu cognitif/objet mental</li> <li>• Entité, entité abstraite, trait psychologique, cognition/connaissance, information</li> <li>• Entité, entité abstraite, trait psychologique, cognition/connaissance, événement</li> </ul> <p><i>Le mot « comparaison » possède trois ensembles de traits sémantiques.</i></p>
Manifestation de l'orientation 1	« L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est abstrait. Il se manifeste par un enregistrement cognitif d'un stimulus qui est le référent du complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	Une fois que la saisie abstraite a eu lieu, l'entité abstraite suit un chemin fictif (possessif) de son lieu source et est orientée vers le sujet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	saisir, considérer

#### 3.2.1.1.4 Les syntagmes prépositionnels facultatifs

Plusieurs types de syntagmes prépositionnels peuvent venir s'adjoindre aux acceptions que nous venons de présenter. Nous les considérons facultatifs dans la mesure où leur présence ne modifie pas la manifestation des trois éléments du noyau de sens du verbe *prendre* que nous venons de décrire. Ils ne changent pas non plus l'élément du noyau qui est fenêtré, le contact. Ces syntagmes prépositionnels

apportent des précisions sans pour autant modifier l'essence de l'acception. Nous avons recensé des syntagmes prépositionnels appartenant aux catégories suivantes : des sources, des manières, des buts ou encore des instruments.

#### 3.2.1.1.1.4.1 But

Un syntagme prépositionnel qui lexicalise un but peut s'ajouter à l'ensemble des acceptions présenté ci-dessus. L'ajout du syntagme prépositionnel ne modifie pas la manifestation du noyau de sens, il ajoute simplement des précisions quant à l'objectif de la saisie dans un syntagme prépositionnel en « pour ». Voici quelques exemples dans lesquels le complément direct est un artefact ou une matière :

- (136) Marie a pris un verre pour boire (GDLF).
- (137) Alexandra prend du blanc d'œuf pour faire de la meringue.
- (138) Il a pris le tournevis pour fixer le clou.
- (139) Elle a pris le parapluie pour le voyage.
- (140) On prend un panier pour aller au marché.
- (141) Elle prend de l'eau pour arroser ses plantes.

Un syntagme prépositionnel lexicalisant un but est également possible lorsque le complément direct est une entité abstraite.

- (142) Il a pris un exemple pour illustrer son idée.

#### 3.2.1.1.1.4.2 Instrument

Dans les acceptions transitives bivalentes, présentées dans la section 3.2.1.1.1, qui expriment un contact par saisie, le contact est le plus souvent manuel. Puisque les mains sont l'instrument de saisie par excellence pour l'humain, l'instrument n'est pas

lexicalisé; on l'infère. On note très peu de différences sur le plan sémantique entre les exemples (143) et (144).

(143) Marie a pris le sac.

(144) Marie a pris le sac avec sa main droite.

On peut ajouter à ces exemples d'autres énoncés dans lesquels le contact se fait à l'aide d'un instrument autre que les mains :

(145) On prend les nouilles avec la fourchette.

(146) Il prend de l'eau avec un seau.

(147) Il prend de l'herbe avec une fourche.

Notons ici que l'instrument est surtout lexicalisé pour les matières qui sont non comptables. En effet, puisque l'action de la saisie avec les mains est moins probable, un instrument est souvent nécessaire. Les mains sont évidemment toujours impliquées dans l'événement, l'instrument étant le plus souvent tenu par ces dernières.<sup>47</sup>

#### 3.2.1.1.1.4.3 Manière

On peut aussi ajouter un syntagme prépositionnel lexicalisant une manière sans que le sens de l'acception du verbe *prendre* soit fondamentalement changé. Prenons l'exemple suivant :

---

<sup>47</sup> Notons également qu'un syntagme prépositionnel « instrument » ne peut pas être ajouté aux acceptions bivalentes qui comportent des entités abstraites. L'instrument de saisie étant « l'esprit », il ne peut pas être remplacé par autre chose.

(148) prendre un marteau à pleine main

Les manifestations de l'orientation du sujet vers l'objet, du contact et de l'orientation de l'objet vers le sujet demeurent, on ajoute simplement des précisions relatives à la manière d'effectuer l'action de *prendre*. Qui plus est, c'est toujours le contact qui est fenêtré.

#### 3.2.1.1.1.4.4 Source

Nous allons consacrer les prochains paragraphes aux différents types de syntagmes prépositionnels qui expriment des sources. La lexicalisation de la source n'est pas obligatoire dans les cas du contact par saisie. Toutefois, lorsque celle-ci est exprimée, les précisions fournies sont relatives à la localisation initiale de l'objet ou encore au rapport entre l'objet et la source. Nous parlerons de quatre types de sources différents : la source peut être un lieu non intrinsèque, un possesseur (nécessairement un humain ou un groupe d'humains), un ensemble, ou encore un tout.

Puisque ce sont des sources qui sont facultatives, la manifestation du contact et des deux orientations demeure la même que dans les exemples présentés dans la section 3.2.1.1.1. La source marque simplement le lieu d'origine de l'objet, c'est-à-dire le début du chemin d'orientation qui va vers le sujet.

#### *La source est un lieu non intrinsèque*

Nous commençons par les sources qui sont des lieux non intrinsèques, c'est-à-dire des objets qui deviennent des lieux de par la préposition qui les introduit. Lorsque la source est un lieu non intrinsèque, le contact entre le sujet et l'objet reste au premier plan. L'orientation du sujet vers l'objet et celle de l'objet vers le sujet se manifestent

également de la même façon que dans les acceptions que nous venons de présenter. Leur manifestation est à l'image du type sémantique du complément direct.

Les exemples suivants sont ceux dans lesquels la source est un lieu non intrinsèque. Notons que nous avons des exemples dans lesquels le complément direct est un artefact (les exemples en [149], [150] et [151]), une matière/substance ([152] et [153]) et une entité abstraite ([154], [155] et [156]).

- (149) On prend quelques billets sur la table. (LVF)
- (150) On prend quelques sous dans le tiroir. (LVF)
- (151) Marie prend un livre sur le rayon de la bibliothèque.
- (152) Pierre prend du poisson dans le congélateur.
- (153) J'ai pris de l'eau dans le réfrigérateur
- (154) Elle a pris une citation dans un livre.
- (155) Il a pris ses meilleures idées dans un ouvrage célèbre.
- (156) On prend ses forces dans l'ambition.

Ce qui est mis de l'avant est la localisation initiale de l'objet ainsi que l'appropriation qu'en fait le sujet, ce qui ne modifie pas la manifestation du noyau de sens du verbe *prendre*.

*La source est un possesseur*

Lorsque le syntagme prépositionnel comporte un nom qui est une entité vivante, nous parlerons d'un syntagme prépositionnel possesseur.

- (157) Marie a pris le stylo à Pierre.
- (158) J'ai pris de la farine aux voisins.
- (159) prendre des biens à quelqu'un (GRE)

Puisque la source est douée de volonté, l'acception peut évoquer l'idée d'un vol ou le fait d'enlever quelque chose à quelqu'un contre son gré. Ce sont des éléments qui relèvent de nos connaissances du monde qui permettent de telles dérivations de sens. Or il reste que seul le noyau du verbe *prendre* est déployé ici : l'orientation du sujet vers l'objet, le contact par saisie qui est physique et manuel et l'orientation de l'objet vers le sujet. Dans les exemples en (157), (158) et (159), l'idée de vol n'est pas nécessairement inférée.

Cependant, dans l'exemple (160), il est plus facile d'inférer l'idée de vol grâce à nos connaissances du monde qui permettent ce glissement de sens.

(160) Les voleurs prennent leur sac à main à de vieilles dames. (GDLF)

Comme avec l'ensemble des acceptions présentées jusqu'ici, l'orientation du sujet vers l'objet, le contact physique et l'orientation de l'objet vers le sujet demeurent.

Nous avons le même cas de figure pour les emplois abstraits. Dans le cas des entités abstraites, le transfert de possession s'effectue sur le contenu cognitif qui est en jeu. Le sujet est humain et le complément direct, une entité abstraite, qui est soit un trait psychologique avec un contenu cognitif (le cas de « idée ») soit une entité abstraite qui est une communication (le cas de « thème » et « citation »). Le syntagme prépositionnel possesseur marquant le lien entre le complément direct et son possesseur, l'idée d'emprunter, voire de voler ou plagier peut être évoquée.

(161) prendre un thème à un musicien (GDLF)

(162) prendre des idées à un auteur (GDLF)



Le sujet s'approprie l'entité abstraite, qui appartenait à une source, et ce sont les éléments pragmatiques qui viennent préciser la nature (vol, plagiat) de l'appropriation. La manifestation du noyau de sens, à savoir l'orientation du sujet vers l'objet, le contact par saisie (une saisie cognitive) et l'orientation de l'objet vers le sujet, est la même que dans les autres cas de contact par saisie abstraite. Le même élément du noyau est fenêtré, soit le contact.

*La source est un ensemble*

Lorsque le syntagme prépositionnel est un ensemble, ce qui est mis en exergue est la relation entre le complément direct et le syntagme prépositionnel. En fait, le complément direct fait partie de l'ensemble dénoté dans le syntagme prépositionnel. Il s'agit d'une relation partie-tout qui peut être décrite plus précisément comme une relation entre une collection et ses membres (Chaffin & Herrmann, 1988, p. 298).

Ici le contact entre sujet et objet a lieu suite à un choix, choix que l'on infère de par la relation entre le complément direct et l'ensemble auquel il appartient. De ce fait, le contact se rapproche d'un contact abstrait, sans qu'on perde totalement l'idée d'un contact par saisie qui est physique et manuel.

(163) On a pris des cravates dans la collection (LVF)

(164) On prend un livre parmi d'autres (LVF)

L'idée de choix est évoquée lorsque le contexte indique que le sujet a fait un choix parmi d'autres. Quant à la manifestation du noyau de sens, elle se fait de la même manière que les acceptions présentées dans la section 3.2.1.1.1.1. Le sujet tend la main (orientation 1), il établit un contact physique et manuel avec l'objet (le contact, soit l'élément fenêtré). Enfin, l'objet suit un chemin qui va de son lieu source au sujet (orientation 2). Ce choix n'est pas nécessairement lexicalisé (*Je prends le steak – au*

*restaurant*, par exemple) – on sous-entend, « je prends le steak parmi les autres choix au menu ». Dans ce cas, il y a une vraie dérivation vers l'abstrait, car le contact physique est estompé, et le choix est mis au premier plan.

Il en est de même pour les entités abstraites : le contact devient un choix conceptuel ou cognitif.

(165) On prend le sujet le plus difficile à l'examen (LVF)

(166) prendre une citation dans un ouvrage

Dans l'exemple en (165), on considère un examen comme étant un ensemble de sujets et dans l'exemple en (166), l'ouvrage est vu comme un ensemble de citations.

Le noyau de sens du verbe *prendre* se manifeste de la même façon que dans les acceptions présentées dans la section 3.2.1.1.1.3. L'orientation du sujet vers l'objet se manifeste, car le sujet dirige son esprit vers la collection. Ensuite, il y a une saisie cognitive (le contact, soit l'élément qui est fenêtré). Finalement, l'entité abstraite suit un chemin fictif qui va de son lieu source vers le sujet (l'orientation de l'objet vers le sujet).

#### *La source est un tout*

Lorsque le complément direct est une substance, la source lexicalisée dans le syntagme prépositionnel peut être un tout. En fait, le lien entre le complément direct et la source est très fort, puisque le complément direct est une partie du tout. Il s'agit, selon Chaffin et Hermann (1988) d'une relation partie-tout dans le cas d'une masse et

une portion mesurée (*mass- measured portion*) (p. 298). Seules les entités physiques qui sont des matières sont concernées ici.<sup>48</sup>

(167) Elle a pris un peu de beurre dans la motte<sup>49</sup>

### 3.2.1.1.2 Acceptions trivalentes

Notre analyse se tourne maintenant vers les acceptions trivalentes qui actualisent un contact par saisie et dans lesquelles le contact est fenêtré. Nous considérons que l'acception est trivalente lorsque le syntagme prépositionnel est obligatoire pour obtenir le sens en question. En d'autres mots, l'effacement du syntagme prépositionnel entraînerait un autre sens. De manière générale, la particularité des acceptions trivalentes ici est que pour obtenir un sens de type « saisir », comme dans les acceptions que nous venons de présenter, il faut obligatoirement ajouter un syntagme prépositionnel.

Les acceptions sont organisées autour des traits sémantiques du complément direct. Viennent ensuite les traits sémantiques du syntagme prépositionnel.

---

<sup>48</sup> On peut étendre cette analyse à des acceptions comme *prendre le pouls de quelqu'un* ou encore *prendre les dimensions de quelque chose*. En effet, le tout est l'ensemble de propriétés qui composent l'entité dans le SP en « de » et la portion mesurée correspond à l'information que l'on extrait.

<sup>49</sup> La relation partie/tout ou *mass/measured portion* peut également être exprimée dans la construction *un SN de SN*. Notons la similitude entre les deux exemples suivants : *elle a pris un peu de beurre dans la motte* vs. *elle a pris un peu de beurre de la motte*. On peut également ajouter l'exemple : *le chirurgien a pris un fragment de la tumeur* (LVF).

3.2.1.1.2.1 Le complément direct (CD) est une entité vivante et le SN du syntagme prépositionnel est une partie du corps de l'entité dénoté par le CD

Le contact par saisie est également possible lorsque le complément direct est une entité vivante.<sup>50</sup> Encore une fois, le sujet est aussi une entité vivante. Cependant, lorsque le complément direct est une entité vivante, pour actualiser le sens *saisir* comme avec les artefacts et les matières, l'ajout d'un syntagme prépositionnel est obligatoire ; il faut préciser le lieu du contact, l'entité vivante étant trop grande. Ainsi, sont présentes dans le syntagme prépositionnel les informations relatives à la partie du corps par laquelle le sujet entre en contact avec l'objet direct :

(168) On prend un enfant par le bras.<sup>51</sup> (LVF)

(169) Pierre a pris Marie par la taille. (GRE)

(170) On prend un chat par la peau du cou.<sup>52</sup>

Le noyau de sens se manifeste de la même manière que dans les acceptions bivalentes dans lesquelles le complément direct est une entité physique (3.2.1.1.1.1.). L'orientation du sujet vers l'objet est présente parce que le sujet tend sa main. Ensuite, le sujet établit un contact physique et manuel avec le complément direct (le lieu du contact est lexicalisé dans le syntagme prépositionnel en « par »). De plus, ce contact engendre le mouvement du complément direct sur un chemin orienté vers le sujet. C'est également le contact qui est fenêtré.

---

<sup>50</sup> On peut également penser au cas de *Pierre prend Marie*. Le contact se fait par saisie, et la saisie est abstraite et totale. Cet exemple a des connotations sexuelles.

<sup>51</sup> On peut aussi ajouter un syntagme prépositionnel de but, comme dans l'exemple suivant : *elle a pris sa nièce par le bras pour lui faire la bise*.

<sup>52</sup> Nous avons une autre construction dans laquelle il est possible d'avoir ce même sens. Il s'agit des exemples comme *prendre la main/la taille de qqn*, construction dans laquelle « de qqn » est un complément de nom.

Alors qu'avec les acceptions précédentes (artefact, matière) le lieu du contact n'est pas forcément spécifié, pour les entités vivantes, le lieu où se fait le contact doit être lexicalisé dans le syntagme prépositionnel en « par ». Picoche (1991) souligne que le lieu du contact peut également être lexicalisé lorsque l'entité en question est un artefact. Il s'agit des cas dans lesquels le sujet prend le complément direct (qu'elle étiquette A 2), « sans serrer dans sa main la totalité de A 2 mais seulement la partie la plus commode, à laquelle tient tout le reste » (p. 163).

(171) Jean prend le panier par son anse. (Picoche, 1991, p. 163)

Notons toutefois que le syntagme prépositionnel « par son anse » n'est pas obligatoire, l'effacement n'entraîne pas de changement de sens, tandis que dans le cas de *Pierre prend Marie par la main*, le syntagme prépositionnel est obligatoire.<sup>53</sup> Si l'on efface le syntagme prépositionnel, on retombe sur une acception comme *Pierre prend Marie*, acception dans laquelle le contact est fenêtré et la saisie est totale, alors que dans *Pierre prend Marie par la taille*, la saisie n'est que partielle puisque le seul lieu de contact est la main.

Le tableau 3.5 résume les traits de cette acception.

---

<sup>53</sup> En fait, de manière générale, on précise la manière avec les artefacts, lorsque l'objet est trop gros pour être pris dans les mains, comme par exemple dans *Le sumo a pris la voiture par le pare-choc*.

Tableau 3.5 Propriétés de l'acception trivalente du type « saisir »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Contraintes liées au SP	Puisqu'un humain ne peut pas prendre entièrement une autre entité vivante (à moins que ce soit un bébé ou une entité vivante plus petite que le sujet) il est nécessaire de préciser le lieu du contact dans un syntagme prépositionnel introduit par « par ».
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet tend la main pour établir un contact avec l'objet.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est physique et manuel. Le sujet établit donc un contact physique avec le complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	Lorsque le sujet est en contact (physique) avec le complément direct, il amorce une orientation sur un chemin possessionnel qui va du lieu source du complément direct (lexicalisé ou non) vers le sujet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	Saisir

### 3.2.1.1.2.2 Le complément direct est une entité vivante et le syntagme prépositionnel dénote une manière

Dans ce type d'acception, *prendre qqn par X*, le contact n'est pas toujours physique, il peut devenir abstrait lorsque le syntagme prépositionnel n'est plus une partie du corps du complément direct, mais une manière abstraite d'aborder quelqu'un. Ainsi, il s'agit d'un syntagme prépositionnel dans lequel la préposition « par » introduit un

nom qui relève du domaine des émotions ou des sentiments positifs (p.ex. *douceur, compliments, sentiments*).

Dans ces cas, le contact par saisie manuelle est remplacé par un contact cognitif. Si l'on considère que la partie du corps par laquelle le sujet prend l'objet est une sorte de manière d'établir le contact physique avec quelqu'un, nous pouvons voir un passage vers l'abstrait avec une manière de rentrer en contact ou de s'approcher de quelqu'un.

- (172) prendre quelqu'un par les compliments (GDLF)
- (173) prendre quelqu'un par la douceur (GRE)
- (174) prendre quelqu'un par la gourmandise (GRE)
- (175) On prend P par les sentiments. (LVF)

Comme nous l'avons déjà dit, le contact ici est une saisie cognitive. L'orientation du sujet vers l'objet se manifeste, car l'esprit du sujet se dirige vers l'entité qui va être prise. L'orientation de l'objet vers le sujet, quant à elle, est fictive, car elle concerne la manière dont le sujet s'approprie le complément direct. La saisie cognitive engendre l'appropriation du complément direct et la manière de cette appropriation est exprimée dans le syntagme prépositionnel en « par ». Le contact est toujours l'élément du noyau qui est fenêtré.

Voici, dans le tableau 3.6, les principales propriétés de cette acception.

Tableau 3.6 Propriétés de l'acception du type « aborder, séduire, persuader »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Contraintes liées au SP	Le SP est introduit par la préposition « par » et le nom qui suit relève du domaine des sentiments ( <i>entité, entité abstraite, attribut, état</i> ).
Manifestation de l'orientation 1	« L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est abstrait. La manière par laquelle le contact se fait est lexicalisée dans un syntagme prépositionnel de manière.
Manifestation de l'orientation 2	L'entité suit un chemin abstrait qui va de son lieu source jusqu'au sujet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	aborder, amadouer, entortiller, persuader, séduire

À la lumière des critères de figement de Gross (1996a), nous pouvons nous questionner sur le statut de ces acceptions (voir section 2.3.2.2). En effet, nous nous demandons s'il n'y a pas lieu de les classer comme des locutions verbales avec le deuxième complément figé. En fait, les contraintes sur le syntagme prépositionnel sont très fortes (notamment en ce qui a trait au type de nom qui peut être introduit par la préposition. Or, lorsque nous appliquons les tests syntaxiques tels que le clivage, l'interrogation et la relativisation, nous voyons que ces exemples se comportent davantage comme des acceptions prédicatives que comme des locutions verbales, car ces tests syntaxiques portent sur le figement du complément direct et non sur le figement du syntagme prépositionnel. De ce fait, nous considérons ces acceptions comme des acceptions prédicatives.



### 3.2.1.1.2.3 Le complément direct est une entité abstraite et le SP dénote une manière

Lorsque le complément direct est une entité abstraite, souvent la présence d'un syntagme prépositionnel ou encore celle d'un adverbe dans lequel est exprimée une manière est obligatoire. Ce sont les cas que nous traitons dans ce paragraphe. Le complément direct est une entité abstraite, souvent sous-spécifiée (chose, affaire) et le syntagme prépositionnel exprime une manière. Ces acceptions s'apparentent à l'acception de contact par saisie avec les entités abstraites (section 3.2.1.1.1.3).

Voici quelques-uns des exemples que nous avons recensés.

- (176) Il a mal pris ma réflexion. (GDLF)
- (177) Elle prend tout au tragique.
- (178) Le directeur a pris cette affaire à rebours. (TLF)
- (179) On prend ce problème à travers. (LVF)
- (180) Elle a pris l'affaire du mauvais biais. (TLF)

Quant à l'expression du noyau de sens, elle se déroule de la façon suivante. L'esprit du sujet se dirige vers l'objet- il s'agit de l'orientation du sujet vers l'objet. Le contact se fait toujours par saisie – il s'agit de l'enregistrement cognitif d'un stimulus. L'orientation de l'objet vers le sujet, quant à elle, porte sur l'appropriation que fait le sujet du complément direct. Il s'agit d'un mouvement fictif de l'entité abstraite sur un chemin vers le sujet, chemin lui aussi fictif. Comme dans toutes les acceptions que nous avons présentées jusqu'ici, le contact est l'élément du noyau qui est fenêtré.

L'élément commun à l'ensemble de ces emplois est la lexicalisation obligatoire (dans un syntagme prépositionnel ou un adverbe) de la manière par laquelle l'esprit humain appréhende quelque chose.

Dans le tableau 3.7 sont présentées les principales informations sur cette acception.

Tableau 3.7 Propriétés de l'acception du type « aborder, interpréter »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité abstraite
Contraintes liées au SP	SP de manière ou adverbe
Manifestation de l'orientation 1	« L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est abstrait. Il se manifeste par un enregistrement cognitif d'un stimulus qui est le référent du complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	Il s'agit d'une orientation sur un chemin possessionnel abstrait qui va du lieu source (pas nécessairement lexicalisé) du complément direct vers le sujet. Le chemin est fictif et le déplacement causé de l'objet abstrait l'est aussi.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	Aborder, interpréter

### 3.2.1.2 Contact par localisation

Nous consacrons les prochains paragraphes aux acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré, mais le contact ne se fait plus par saisie, mais par localisation. Il s'agit des acceptions dans lesquelles les traits sémantiques du complément direct modifient la nature du contact, puisque, comme nous le verrons, les entités physiques qui sont compléments directs sont des entités statiques qui sont des structures ou encore des espaces géographiques. Le contact par localisation a donc lieu quand le sujet et l'objet sont localisés ensemble dans un espace commun. La nature sémantique de

l'entité modifie également la façon dont les orientations se déploient. Nous reviendrons sur les traits sémantiques des compléments directs ainsi que sur la façon dont se manifeste le noyau de sens dans notre présentation des acceptions.

Puisque l'ensemble des acceptions que nous allons présenter sont transitives bivalentes, nous allons les diviser par rapport aux traits sémantiques du complément direct. Puis, nous parlerons des syntagmes prépositionnels qui peuvent venir s'ajouter.

#### 3.2.1.2.1 Le complément direct est un espace géographique

Les acceptions regroupées ici sont les cas pour lesquels un sujet humain (ou un groupe d'humains) occupe un espace géographique lexicalisé par le complément direct. Les exemples suivants font partie de ceux que nous classons dans cette catégorie.

(181) Les armées prennent ce pays. (LVF)

(182) Les Français ont pris l'Alsace.

(183) Ils ont pris la côte.<sup>54</sup>

Dans ces exemples, le noyau de sens se manifeste de la façon suivante. L'orientation du sujet vers l'objet se manifeste par le fait que le sujet se rend à l'espace dénoté par le complément direct. Ensuite, le contact se fait par localisation dans un espace lexicalisé par le complément direct. Finalement, l'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste par l'appropriation ou l'utilisation qu'en fait le sujet de l'espace dénoté par le complément direct. La manifestation du noyau de sens est conditionnée par les traits sémantiques du complément direct.

---

<sup>54</sup> Deux sens sont en concurrence ici. Les deux sens sont le contact par occupation, mais renvoient à deux synonymes différents, tantôt *envahir* ou *occuper*, tantôt *emprunter*.

Le tableau 3.8 résume les traits de l'acception que nous venons de présenter.

Tableau 3.8 Propriétés de l'acception du type « occuper, conquérir, envahir »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet physique, lieu
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet se rend à l'espace dénoté par le complément direct
Manifestation du contact	Le sujet est dans l'espace dénoté par le complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	L'appropriation ou l'utilisation de l'espace dénoté que fait le sujet de l'espace dénoté par l'objet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	Occuper, conquérir, envahir,

### 3.2.1.2.2 Le complément direct est entité physique-structure

Lorsque le complément direct est une structure, l'acception qui en découle est très proche de celle présentée dans la section 3.2.1.2.1. La seule différence est que, dans ces cas, l'espace occupé n'est plus un espace géographique, mais un espace construit par des humains, soit un artefact avec le trait « structure ». Le sens actualisé ici est l'idée de l'occupation d'un lieu à des fins diverses. Si la nature sémantique de l'objet le permet, plusieurs sens peuvent être actualisés. En fait, les différences de sens sont induites par le sens des items lexicaux eux-mêmes. Prenons les exemples suivants :

(184) On prend un studio à Paris. (LVF)

(185) L'ennemi a pris la forteresse.

Ici, l'orientation du sujet vers l'objet se manifeste dans le fait que le sujet se rend à l'espace dénoté par le complément direct. Ensuite, il y a un contact par occupation localisation et l'orientation de l'objet vers le sujet réside dans l'appropriation que le sujet fait de cet espace. Puisque l'occupation de l'espace peut être à des fins diverses, et que les fins dépendent en majeure partie du type d'espace occupé, les liens de synonymie peuvent être très différents. L'exemple en (184) peut être paraphrasé par le verbe *louer*, tandis que l'exemple en (185) peut être paraphrasé par le verbe *envahir*.

Le tableau 3.9 résume les propriétés de cette acception.

Tableau 3.9 Propriétés de l'acception du type « occuper, envahir, louer »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	Entité, entité physique, objet physique, tout/unité, artefact, structure
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet se rend à l'espace dénoté par le complément direct
Manifestation du contact	Le sujet est dans l'espace dénoté par le complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	L'appropriation ou l'utilisation de l'espace dénoté que fait le sujet de l'espace dénoté par l'objet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	Occuper, envahir, louer

### 3.2.1.2.3 Le complément direct est une entité physique- moyen de transport

Nous traitons les acceptions du type *prendre le train, l'avion* avec les acceptions comportant des objets statiques (structures ou espaces géographiques), soit celles qui font partie de la catégorie de contact par occupation d'un espace. Même si les moyens de transport sont « non statiques »; de par leur taille, la manifestation du noyau de sens ressemble davantage à celle que nous avons pour des espaces géographiques et des structures. Ainsi, au lieu du contact par saisie, nous pouvons parler plutôt d'un contact par localisation. Voici quelques exemples appartenant à cette catégorie :

(186) On prend le train. (LVF)

(187) Elle a pris l'avion à Paris.<sup>55</sup>

(188) Elle prend souvent sa voiture.

L'orientation du sujet vers l'objet se manifeste dans le fait que le sujet doit se rendre au lieu où se trouve l'objet. Le contact par occupation d'un espace, pour sa part, se manifeste dans le fait que le sujet doit être dans l'espace dénoté par le transport. L'orientation de l'objet vers le sujet, quant à elle, est abstraite. Elle se manifeste par l'appropriation ou l'utilisation que fait le sujet du moyen de transport. C'est une appropriation des services fournis par le moyen de transport.

Il convient de préciser ici que ces acceptions (*prendre le train, le bus, l'avion*) peuvent aussi être traitées comme des acceptions actualisant un contact par saisie. Lorsque le train ou l'avion sont des jouets, par exemple, et peuvent ainsi être pris dans les mains d'un humain, il s'agit d'une acception de type *saisir*. Le trait sémantique sur lequel nous portons notre attention est celui de « *artefact* » (voir

---

<sup>55</sup> Le syntagme prépositionnel est ici phrastique fournissant des repères sur l'endroit où l'événement se déroule.

Figure 3.1). Cependant, si on descend dans la hiérarchie et si le trait sémantique « *transport en commun* » est actualisé, l'acception évoque un contact par l'occupation d'un espace. Ainsi, c'est la saillance d'un trait sémantique (soit artefact, soit moyen de transport individuel ou collectif) qui permet le glissement de sens d'une catégorie à une autre.

Le tableau 3.10 présente les traits de cette acception.

Tableau 3.10 Propriétés de l'acception du type « emprunter, utiliser »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	Entité, entité physique, objet physique, tout/unité, artefact, appareillage (notre traduction de <i>instrumentation</i> ), transport
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet se rend à l'espace dénoté par le complément direct
Manifestation du contact	Le sujet est dans l'espace dénoté par le complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	L'appropriation ou l'utilisation de l'espace dénoté que fait le sujet de l'espace dénoté par l'objet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	Emprunter, utiliser

#### 3.2.1.2.4 Le complément direct est une entité physique- voie

Les acceptions ici regroupées sont celles qui relèvent du déplacement. Il s'agit des exemples dans lesquels les compléments directs portent les traits sémantiques

suivants : « *entité, entité physique, objet physique, tout/unité, artefact, voie* ». Le trait qui actualise le sens *suivre* ou *longer* est le dernier, c'est-à-dire *voie*.

L'orientation du sujet vers l'objet (orientation 1) se manifeste dans le fait que le sujet doit se rendre au lieu où se trouve le complément direct. Puisque l'objet (une voie ou un chemin) est statique, le contact entre le sujet et l'objet s'établit par localisation dans la mesure où le sujet doit être en contact avec la voie afin de la « prendre ». L'orientation de l'objet vers le sujet (l'orientation 2), quant à elle, se déploie dans l'utilisation que fait le sujet de l'objet. Les exemples suivants font partie de cette catégorie.

(189) prendre un chemin sur la gauche (GDLF)

(190) prendre les boulevards (TLF)

(191) On prend l'autoroute. (LVF)

L'une des particularités de cette construction est que l'on peut effacer le complément d'objet direct, à condition d'avoir un syntagme prépositionnel exprimant la direction. Il s'agit d'une ellipse lexicale. D'où la possibilité d'avoir les énoncés du type : « prendre à gauche » ou « prendre sur la droite », dans lesquelles on sous-entend « prendre la rue à gauche » ou encore « prendre la rue sur la droite ».

Le tableau 3.11 fait état des propriétés de cette acception.



Tableau 3.11 Propriétés de l'acception du type « suivre, longer, emprunter »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	Entité, entité physique, objet physique, tout/unité, artefact, voie
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet se rend à l'espace dénoté par le complément direct
Manifestation du contact	Le sujet est dans l'espace dénoté par le complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	L'appropriation ou l'utilisation de l'espace dénoté que fait le sujet de l'espace dénoté par l'objet.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	Suivre, longer, emprunter

### 3.2.1.2.5 Le complément direct est un espace de temps

Les acceptions suivantes sont des dérivations abstraites des acceptions qui actualisent l'idée d'occupation ou d'utilisation d'un espace. Par métaphore, nous établissons un lien entre les emplois indiqués ci-dessus et ceux dans lesquels ce n'est pas un lieu qui est occupé, mais plutôt une période de temps. Voici quelques-uns des exemples que nous avons recensés.

(192) Ce travail me prend ma journée. (LVF)

(193) prendre un jour ; une heure (GDLF)

(194) Elle prend son temps.

(195) Il prend le temps qu'il faut.

Notons que le sujet peut être une entité abstraite, le cas de l'exemple en (192) ou encore une entité vivante, le cas des exemples en (194) et (195).

L'expression du noyau de sens se fait de la manière suivante. Le sujet établit une relation avec le temps dénoté par le complément direct – c'est la manifestation de l'orientation du sujet vers l'objet. Le contact par localisation est abstrait et se manifeste par le fait que le sujet dispose d'un créneau de temps lexicalisé dans le complément direct. L'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste dans l'utilisation que fait le sujet de l'espace de temps.

Voici, dans le tableau 3.12, une synthèse des propriétés de cette acception.

Tableau 3.12 Propriétés de l'acception du type « occuper, utiliser »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité abstraite, mesure, unité de temps
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet établit une relation avec le temps dénoté par le complément direct.
Manifestation du contact	Le contact se manifeste par le fait que le sujet dispose d'un créneau de temps/ a une relation avec un créneau de temps.
Manifestation de l'orientation 2	L'appropriation/ l'utilisation d'un espace de temps.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	Occuper, utiliser

Peuvent également être classées avec ces acceptions celles qui évoquent l'utilisation d'une période temporelle fixe. Il s'agit donc d'une abstraction d'une structure

physique, on peut la voir comme une structure de temps. Prenons les exemples suivants.

(196) prendre sa retraite (GDLF)

(197) prendre ses vacances

Le sujet est toujours humain et le complément direct est une entité abstraite qui fait référence à un espace de temps défini. Elle peut être soit un trait psychologique qui est un événement (le cas de *retraite*), soit une quantité qui est une période de temps (le cas de *vacances*). Dans ces exemples il y a un élément temporel (une période de temps définie) exprimé dans le complément direct. Le sujet reçoit donc les bénéfices de quelque chose, chose qui relève d'un événement (élément temporel mis de l'avant) ou d'une période de temps.

Dans l'ensemble de ces cas, l'orientation du sujet vers l'objet se déploie, car le sujet établit une relation avec l'espace de temps dénoté par le complément direct. Le contact par localisation est abstrait et en lien avec le temps ; on voit ici un lien métaphorique entre les domaines spatiaux et temporels. Le sujet dispose ainsi du temps indiqué par le complément direct. L'orientation de l'objet vers le sujet, quant à elle, se manifeste par l'utilisation du temps, et elle reste abstraite.

Le tableau 3.13 présente les traits de cette acception.

Tableau 3.13 Propriétés de l'acceptation du type « jouir de, bénéficier de, utiliser »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	<b>Retraite</b> : entité, entité abstraite, attribut, état, statut <b>Vacances</b> : entité, entité abstraite, mesure, quantité fondamentale, période de temps
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet établit une relation avec le temps dénoté par le complément direct.
Manifestation du contact	Le contact se manifeste par le fait que le sujet dispose d'un créneau de temps/ a une relation avec un créneau de temps.
Manifestation de l'orientation 2	L'appropriation/ l'utilisation d'un espace de temps.
Élément du noyau fenêtré	Le contact
Synonymes	jouir de, bénéficier de, utiliser

### 3.2.1.2.6 Les syntagmes prépositionnels

Les acceptations du verbe *prendre* rentrant dans la catégorie de « contact par occupation d'un espace » peuvent aussi être modifiés par des syntagmes prépositionnels : il s'agit notamment des syntagmes prépositionnels dans lesquels sont exprimés des buts (3.2.1.2.6.1), des lieux scéniques (3.2.1.2.6.2) ou des sources (3.2.1.2.6.3).

#### 3.2.1.2.6.1 Le syntagme prépositionnel est un but

Dans les exemples suivants, un syntagme prépositionnel est ajouté à des acceptations relevant de la catégorie de « contact par occupation d'un espace ». Comme les

exemples en (198), (199) et en (200) le montrent, l'ajout d'un tel syntagme prépositionnel ne modifie pas le sens de l'acception tel que nous l'avons présenté dans les paragraphes précédents. Il apporte simplement des précisions ; il s'agit donc d'un syntagme prépositionnel facultatif.

(198) Il a pris la voiture pour aller au village. (GDLF)

(199) Il a pris un studio à Paris pour y passer l'été.

(200) Elle a pris une heure pour faire ce travail.

#### 3.2.1.2.6.2 Le syntagme prépositionnel est un lieu scénique

Le syntagme prépositionnel peut également être un lieu scénique, comme dans les exemples suivants.

(201) Marie a pris le train à la gare de Montréal.

(202) Pierre a pris l'avion à Paris.

Encore une fois, l'ajout de ce syntagme prépositionnel facultatif ne modifie pas le sens de l'acception.

#### 3.2.1.2.6.3 Le syntagme prépositionnel est une source, possesseur

Lorsque l'on ajoute un syntagme prépositionnel dans lequel est lexicalisée une source à une acception actualisant un contact par occupation d'un espace, l'analyse devient plus complexe. En fait, nous allons montrer que dans ces cas, l'acception n'appartient plus à la catégorie de contact par occupation de l'espace, mais à la catégorie de contact par saisie. Le contact par saisie est, dans ces cas, abstrait. Nous allons approfondir ces idées avec les exemples suivants.

Si l'on part de l'exemple en (203), on note qu'il évoque un contact par occupation d'un espace.

(203) L'ennemi a pris la Silésie.

Ainsi, la Silésie a les traits sémantiques entité physique, objet, lieu.

Observons la différence lorsqu'on ajoute le syntagme prépositionnel. Notons aussi que le syntagme prépositionnel « à l'Autriche » renvoie au gouvernement autrichien, soit à un ensemble d'individus.

(204) L'ennemi a pris la Silésie à l'Autriche.<sup>56</sup>

En effet, ici la Silésie perd son trait d'endroit et devient un objet de socio-politique. Ces traits sont également présents dans *WordNet*, car les espaces géographiques qui sont gouvernés possèdent deux entrées lexicales avec des types de traits sémantiques distincts. D'une part, lorsque c'est un espace géographique les traits sémantiques sont les suivants : *entité, entité physique, objet physique, lieu, région*. D'autre part, quand il s'agit d'un objet de contrôle, et c'est le cas de l'exemple en (204), les traits sémantiques sont les suivants : *entité, entité abstraite, groupe, groupe social, organisation, unité sociale, unité politique*.

En fait, dans l'exemple (204), l'Autriche perd le contrôle de la Silésie au profit de l'ennemi qui l'obtient. Il s'agit donc d'un contact par saisie abstraite et l'orientation est déployée dans le transfert de possession qui passe sur un chemin abstrait, orienté vers le sujet, c'est-à-dire de l'Autriche à l'ennemi.

---

<sup>56</sup> En fait, l'analyse que nous en faisons est comparable à celle que nous avons faite pour des exemples comme *le voleur a pris le sac à la vieille dame* ou encore *il a pris une idée à cet auteur*.

La même analyse s'applique aux exemples en (205) et (206).

(205) Les paysans prennent les terres.

(206) Les paysans prennent les terres aux fermiers.

Dans l'exemple en (205), le sens actualisé porte sur l'occupation que font les paysans des terres, tandis que dans l'exemple (206), le contrôle des terres passe des fermiers aux paysans.

### 3.2.1.3 Synthèse : le contact est fenêtré

Nous pouvons regrouper tous les exemples présentés ci-dessus dans la mesure où le contact est toujours fenêtré. Nous avons établi deux types de contact : le contact par saisie et le contact par localisation. Parlons d'abord du contact par saisie ; sa manifestation peut être concrète – il y a un contact physique et manuel entre sujet et objet, ou encore abstraite – la saisie se manifeste par un enregistrement cognitif d'un stimulus. Dans certains cas, afin d'actualiser le contact par saisie, la présence d'un syntagme prépositionnel est obligatoire. Il s'agit notamment des entités vivantes comme dans *Il a pris Marie par la main*, des cas où l'artefact est trop gros pour être pris autrement *le sumo a pris la voiture par le pare-choc* ou encore des entités abstraites comme dans *prendre une affaire à rebours*.

Le contact se fait par localisation dans les cas où les traits sémantiques des éléments du co-texte empêchent un contact par saisie ; en effet, il s'agit là des entités qui ne sont pas saisissables de par leur nature statique et qui sont des portions d'espace, des structures ou encore des voies. Rappelons que l'on peut définir le contact par localisation comme étant un contact qui survient lorsque deux entités se retrouvent dans un même espace, soit physique (la manifestation concrète), soit temporelle (la manifestation abstraite). Dans les deux cas de contact, la manifestation des autres

éléments du noyau, c'est-à-dire l'orientation du sujet vers l'objet (orientation 1) et l'orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2), restent en arrière-plan par rapport au contact qui lui est au premier plan.

Puis, à l'intérieur de ces distinctions relatives au type de contact actualisé, nous avons réparti les acceptions en deux grandes classes : les acceptions bivalentes et les acceptions trivalentes. Pour les acceptions bivalentes, nous avons également présenté les différents types de syntagmes prépositionnels qui peuvent venir s'adjoindre sans qu'il y ait un glissement de sens. Les syntagmes prépositionnels en question sont donc facultatifs ; ils apportent des précisions ou des nuances de sens, sans pour autant changer le sens de façon conséquente. Quant aux acceptions trivalentes, elles comportent un syntagme prépositionnel obligatoire. On le considère comme étant obligatoire dans la mesure où son effacement entraînerait un changement de sens. Au contraire, l'effacement du syntagme prépositionnel facultatif pour les acceptions bivalentes n'entraîne pas un nouveau sens.

La prochaine section est consacrée aux cas pour lesquels l'orientation du sujet vers l'objet est fenêtrée (orientation 1).

### 3.2.2 L'orientation du sujet vers l'objet (orientation 1) est fenêtrée

La prochaine section de l'analyse sémantique est consacrée aux acceptions pour lesquelles l'orientation du sujet vers l'objet est fenêtrée. Il s'agit donc des acceptions pour lesquelles notre attention est portée non pas sur l'élément central du noyau, *le contact*, mais sur cette première orientation. Afin que notre attention soit dirigée sur cette première partie du noyau, l'orientation 1 doit devenir saillante ; autrement dit, elle doit se démarquer des autres parties du noyau de sens. Dans le deuxième chapitre, nous avons proposé que l'approche que nous adoptons de la polysémie,



c'est-à-dire une approche monosémique, pourrait bénéficier des apports de la sémantique cognitive, notamment du concept du fenêtrage d'attention (Talmy, 2000).

Nous l'avons déjà dit, c'est la présence d'informations linguistiques explicites qui permet que le fenêtrage de l'attention ne soit plus sur l'élément central du noyau de sens du verbe *prendre* (le contact), mais plutôt sur la première partie du noyau, l'orientation du sujet vers l'objet. La saillance de cette première partie du noyau n'efface pas la manifestation des deux autres (contact et orientation 2), manifestation que nous détaillerons dans la présentation des acceptions.

Pour les cas dans lesquels l'orientation du sujet vers l'objet est fenêtrée, la manifestation de l'orientation 1 est différente. Il ne s'agit pas du sujet qui tend sa main, comme dans l'exemple *Pierre prend un livre sur l'étagère*, mais du sujet qui se déplace vers le lieu où il va retrouver l'objet. La saillance de cette orientation se manifeste dans l'ajout de repères spatiaux dans le co-texte, repères qui permettent de mettre en évidence le rapport existant entre le sujet et le lieu où se trouve le complément direct. Dans le co-texte du verbe *prendre*, le lieu intrinsèque peut être lexicalisé explicitement dans le syntagme prépositionnel obligatoire (p.ex. *à la boulangerie*), on peut également l'inférer à partir d'un syntagme prépositionnel qui fait référence à un lieu intrinsèque (p.ex. *chez le boulanger*) ou encore, il peut être un espace de temps (p.ex. *à 15h*). Nous allons montrer comment les différents types de syntagmes prépositionnels peuvent commuter les uns avec les autres pour produire le même type de sens.

L'ensemble des acceptions que nous allons présenter sont toutes transitives trivalentes. Celles-ci sont organisées autour du type sémantique du complément direct qui influence le type de contact actualisé. Nous parlerons d'abord du contact par saisie (3.2.2.1) et ensuite du contact par localisation (3.2.2.2).

3.2.2.1 Contact par saisie : le complément direct est une entité physique, artefact ou matière et le syntagme prépositionnel est un lieu intrinsèque

Les premiers exemples que nous présentons sont les cas dans lesquels le sujet est une entité vivante et l'objet est une entité physique, soit un artefact soit une matière. Le nom du syntagme prépositionnel, pour sa part, dénote un lieu intrinsèque (par métonymie pour l'exemple [209]). Voici quelques exemples :

- (207) prendre du pain chez le boulanger/ à la boulangerie (GDLF)
- (208) Elle a pris un livre à la bibliothèque<sup>57</sup>
- (209) On prend de l'essence au pompiste (LVF)

Dans ces cas, le noyau de sens se déploie de la façon suivante. L'orientation du sujet vers l'objet se manifeste car le sujet se déplace vers le lieu source de l'objet, lexicalisé dans le syntagme prépositionnel qui fournit des repères spatiaux soutenant ce déplacement. Le déplacement est également soutenu par la sémantique interne du verbe *prendre*, celle-ci intégrant une orientation du sujet vers l'objet. Ensuite, puisque les compléments directs sont des entités physiques, prenables par des humains, il y aura nécessairement un contact par saisie (physique et manuelle) à un moment donné, contact qui engendrera le déplacement de l'objet sur un chemin qui va de son lieu source vers le sujet (l'orientation 2). Cependant, ce n'est pas ce sur quoi l'accent est mis; le déplacement du sujet vient estomper d'une certaine façon le contact par saisie et l'orientation de l'objet vers le sujet qui en découle.

Le tableau 3.14 présente les traits associés à cette acception.

---

<sup>57</sup> On peut également avoir des entités abstraites comme complément direct, comme dans le cas de *prendre des informations au guichet*.

Tableau 3.14 Propriétés de l'acception du type « aller chercher, se procurer »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, artefact entité, entité physique, matière, substance, aliment/substance nutritive
Contraintes liées au SP	Élément locatif : SP renvoyant à un lieu intrinsèque, lieu temporel, ou lieu par métonymie
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet se déplace pour se retrouver au lieu (lexicalisé dans un SP) où se trouve l'objet.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est physique et manuel. Le sujet établit donc un contact physique avec le complément direct. L'instrument avec lequel on établit le contact est les mains.
Manifestation de l'orientation 2	Lorsque le sujet est en contact (physique) avec le complément direct, il initie une orientation sur un chemin possessionnel qui va du lieu source du complément direct vers le sujet.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 1
Synonymes	Aller chercher, se procurer

3.2.2.2 Contact par localisation : le complément direct est une entité vivante et le syntagme prépositionnel est un lieu intrinsèque

On peut également avoir une acception du type *aller chercher* lorsque le sujet et l'objet sont tous deux des entités vivantes. Prenons les exemples suivants :

(210) Marie prend sa fille tous les jours à la sortie de l'école.

(211) Marie prend sa fille tous les jours à 15 heures<sup>58</sup>.

Dans les exemples en (210) et (211), nous pouvons noter que les SPs *à la sortie de l'école* et *à 15h* commutent. En effet, un lieu temporel, comme *à 15h* est la contrepartie abstraite d'un lieu physique, comme *à la sortie de l'école*.<sup>59</sup>

L'analyse que nous proposons reste sensiblement la même que celle présentée pour les acceptions dans la section 3.2.2.1. En particulier, pour ce qui est de l'orientation du sujet vers l'objet, elle se manifeste aussi par le déplacement du sujet vers le lieu où est l'objet. En revanche, le contact et l'orientation de l'objet vers le sujet sont quelque peu différents ; ces différences sont attribuables au fait qu'un humain ne peut pas prendre, dans ses mains, une autre entité vivante.<sup>60</sup> Le contact ici se fait par localisation au moment où les deux entités vivantes se retrouvent, suite au déplacement du sujet. Ensuite, ce partage d'un espace commun qui se déploie dans le temps constitue la manifestation de l'orientation 2.

La synthèse de cette acception se trouve dans le tableau 3.15.

---

<sup>58</sup> Autre acception semblable : *Marie va prendre sa fille au passage/en rentrant*.

<sup>59</sup> Notons que le syntagme prépositionnel *à la sortie de l'école* peut aussi être temporel. Dans cet exemple, c'est l'interprétation spatiale que nous privilégions.

<sup>60</sup> Nous pouvons penser à des exemples comme *La famille a pris un chat à la SPCA* ou *La mère prend son bébé à la garderie*. Dans ces cas, même si le complément direct est une entité vivante, le contact se fait par saisie. En effet, ce sont des entités vivantes qui sont « saisissables » dans les mains d'un être humain. Le critère qui fait donc que le contact par saisie passe à un contact par localisation est le fait que l'entité soit saisissable ou non.

Tableau 3.15 Propriétés de l'acception du type « aller chercher »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Contraintes liées au SP	Élément locatif : SP renvoyant à un lieu intrinsèque, lieu temporel ou lieu par métonymie
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet se déplace pour se retrouver au lieu (lexicalisé dans un SP) où se trouve l'objet.
Manifestation du contact	La saisie est abstraite et temporelle. Elle a lieu au moment où le sujet se retrouve l'objet.
Manifestation de l'orientation 2	Le sujet et l'objet sont ensemble dans une relation qui dépasse les bornes de l'événement dénoté par <i>prendre</i> . Le sujet et l'objet demeurent ensemble- il s'agit d'une sorte de localisation finale de l'objet avec le sujet.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 1
Synonymes	Aller chercher

### 3.2.2.3 Synthèse : l'orientation du sujet vers l'objet est fenêtrée

Dans tous les cas, que le complément direct soit un artefact, une matière ou encore une entité vivante, l'orientation du sujet vers l'objet se manifeste par le fait que le sujet se déplace vers le lieu où se trouve l'objet. Le syntagme prépositionnel est obligatoire et il fait référence à un lieu intrinsèque. Le contact et l'orientation de l'objet vers le sujet se réalisent de façon différente pour les compléments directs qui sont des artefacts/matières (contact par saisie) que pour ceux qui sont des entités vivantes (contact par localisation). Ces différences peuvent être expliquées par la nature des entités en jeu. Dans le cas des entités vivantes, la saisie devient plus

abstraite dans la mesure où il n'y a pas de contact physique et manuel entre le sujet et l'objet, mais plutôt un contact qui est relatif au rapprochement des deux entités.

Nous passons au dernier cas de figure, le cas pour lequel l'orientation de l'objet vers le sujet est fenêtrée (orientation 2).

### 3.2.3 L'orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2) est fenêtrée

Cette partie porte sur le troisième cas de figure, les cas pour lesquels l'orientation de l'objet vers le sujet (l'orientation 2) est fenêtrée. Lorsqu'elle est fenêtrée, l'orientation de l'objet vers le sujet devient plus saillante que les autres composants du noyau de sens. Nous allons donc discuter des éléments co-textuels qui permettent de rendre saillante cette orientation. D'abord, nous présenterons les cas où le contact se fait par saisie. Puis, nous présenterons les acceptions pour lesquelles le contact se fait par localisation; il s'agit là des acceptions intransitives.

#### 3.2.3.1 Contact par saisie

Cette section est consacrée aux acceptions pour lesquelles le contact se fait par saisie et l'orientation de l'objet vers le sujet est fenêtrée. Rappelons que dans ces cas la manifestation prototypique de cette orientation est le mouvement de l'objet sur un chemin possessionnel qui va du lieu source de l'objet jusqu'au sujet. Nous proposons que, lorsqu'elle est fenêtrée, cette orientation a trois manifestations différentes selon les éléments du co-texte : la perte de contrôle (3.2.3.1.1), la localisation finale dans une entité avec le sujet (3.2.3.1.2) et l'utilisation (3.2.3.1.3). Dans les prochains paragraphes, nous détaillons chacune des manifestations de cette orientation ainsi que les acceptions qui la démontrent.

### 3.2.3.1.1 L'orientation 2 se manifeste comme la perte de contrôle

Les exemples que nous présenterons dans les prochains paragraphes sont ceux dans lesquels l'orientation de l'objet vers le sujet est fenêtrée et celle-ci manifeste comme la perte de contrôle de l'élément dénoté par le complément direct. En effet, c'est le complément direct qui se retrouve sous l'emprise du sujet contre sa volonté. Nous commençons par les acceptations bivalentes (3.2.3.1.1.1) pour ensuite passer aux acceptations trivalentes (3.2.3.1.1.2).

#### 3.2.3.1.1.1 Acceptations bivalentes

Nous commençons avec les acceptations bivalentes, c'est-à-dire celles qui ne comportent qu'un complément direct. Ensuite, nous présentons les syntagmes prépositionnels facultatifs qui peuvent venir s'ajouter à ces acceptations, sans qu'il y ait modification de sens. Dans le premier groupe d'acceptations, c'est le type sémantique de l'objet direct qui est en jeu, tandis que dans le deuxième c'est le type sémantique du sujet qui permet la construction de ce sens.

##### 3.2.3.1.1.1.1 Le sujet et le complément direct sont des entités vivantes

Jusqu'ici notre analyse ne rend pas compte des acceptations strictement bivalentes lorsque le complément direct est une entité vivante, à l'exception d'un exemple comme *Pierre prend Marie*, exemple dans lequel nous avons une abstraction de l'acceptation du type *saisir*. C'est donc dans cette section que nous allons les traiter. Ici, le sujet et le complément direct sont tous deux des entités vivantes. Prenons l'exemple suivant :

(212) La police a pris le voleur.

Dans ce cas, le contact par saisie est plutôt abstrait et total, mais ce contact sera nécessairement physique à un certain moment. Pour ce qui est de la partie du noyau qui est fenêtrée, soit l'orientation de l'objet vers le sujet, elle se manifeste par un chemin fictif. Le point du départ de ce chemin fictif est lorsque le complément direct est en liberté. Le complément direct passe donc de la liberté jusqu'à être sous l'emprise du sujet contre sa volonté. L'orientation 2 est ainsi la perte de contrôle de l'objet au profit du sujet qui le contrôle.

La même chose se passe pour des animaux. Prenons l'exemple suivant :

(213) Ils ont pris trois orignaux.

Ici, le sujet a le contrôle sur l'animal pris, que l'animal soit vivant ou non.

L'ensemble des exemples classés dans cette catégorie sont liés par le fait que l'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste par la perte de contrôle de l'entité dénotée par le complément direct : il suit un chemin fictif où il passe de la liberté à être sous l'emprise du sujet. Les spécificités du type de contrôle (*se faire arrêter* pour le voleur, *se faire chasser* pour les animaux) relèvent de nos connaissances du monde et ne sont que des instances spécifiques du contrôle qui lient l'ensemble de ces acceptions.

Dans le tableau 3.16 sont résumées les propriétés de cette acception.



Tableau 3.16 Propriétés de l'acceptation du type « appréhender, capturer »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Manifestation de l'orientation 1	Il peut être physique – le sujet se déplace ( <i>la police a pris le voleur à la frontière</i> ) ou plutôt abstrait ( <i>Pierre prend Marie</i> ) – l'esprit se dirige vers l'objet.
Manifestation du contact	Le contact par saisie se manifeste par un contact physique entre sujet et objet.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation est sur un chemin fictif. Le point du départ de ce chemin fictif est lorsque le complément direct est en liberté. Le complément direct passe donc de la liberté jusqu'à être sous l'emprise du sujet. L'orientation se manifeste donc par le contrôle que subit le complément direct.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation de l'objet vers le sujet
Synonymes	Appréhender, attraper, intercepter, capturer, chasser

### 3.2.3.1.1.2 Le sujet est phénomène naturel ou un état et le complément direct est un pronom qui fait référence à une entité vivante

Les acceptations suivantes sont celles dans lesquelles le sujet est une entité abstraite et le complément direct une entité vivante. Elles sont toutes bivalentes.

Nous présentons d'abord les exemples recensés, et par la suite l'analyse que nous en faisons. Le contrôle exercé par une entité abstraite sur une entité vivante unit

l'ensemble de ces exemples. La perte de contrôle de l'entité vivante, complément direct, est donc en jeu.

Le sujet peut être une entité physique (processus physique, phénomène naturel) comme en (214), une émotion comme en (215), ou encore une maladie, comme en (216) et (217).

(214) L'orage l'a pris.

(215) La peur le prend.

(216) Un cancer le prit.

(217) Une fièvre le prit.

L'orientation du sujet vers l'objet se manifeste, car l'entité physique ou abstraite sujet cause un contact abstrait qui se fait par saisie. Ensuite, le contact par saisie est abstrait et total. Il a lieu au moment où le complément direct est sous l'emprise du sujet. L'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste par un chemin fictif. Le point du départ de ce chemin fictif est lorsque le complément direct n'est pas en train de subir les effets du sujet (entité abstraite). Le complément direct passe donc d'un état où il ne subit pas les effets du sujet à un état où il les subit. Il s'agit d'une sorte de contrôle abstrait. C'est ce contrôle abstrait qui est l'objet du fenêtrage de l'attention.

Notons que dans les cas où le sujet est une émotion, le manque de contrôle de soi de la part de l'humain est mis en exergue. Lorsque le sujet est une maladie, deux lectures sont possibles. D'une part, cette acception signifie que la personne (complément direct) en question est atteinte d'une maladie quelconque. D'autre part, elle peut signifier que la personne a été atteinte de cette maladie et qu'elle en est morte. Dans la première lecture, *prendre* dénote un processus : la maladie envahit le corps de la personne. La deuxième lecture est un résultat : la personne est morte de la

maladie en question. La mort sera donc la manifestation la plus poussée du contrôle exercé par le sujet.

Le tableau 3.17 résume les propriétés de cette acception.

Tableau 3.17 Propriétés de l'acception du type « surprendre, saisir quelqu'un »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	<i>orage</i> : entité, entité physique, processus, phénomène, phénomène naturel, phénomène physique, phénomène atmosphérique OU entité, entité abstraite, attribut, état, désordre, dérangement <i>La peur, l'angoisse, l'envie</i> : entité, entité abstraite, attribut, état, sentiment, émotion  <i>Fièvre, cancer</i> : entité, entité abstraite, attribut, état, condition, condition physique, état pathologique, santé défaillante, maladie
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Manifestation de l'orientation 1	L'orientation du sujet vers l'objet se manifeste car l'entité physique ou abstraite qui est un sujet cause un contact qui se fait par saisie et qui est abstrait et total.
Manifestation du contact	Le contact se manifeste lorsque l'objet est sous l'emprise du sujet. On peut parler d'une saisie abstraite reliée au temps – contact temporel.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation 2 se manifeste par un chemin fictif. Le point du départ de ce chemin fictif est lorsque le complément direct n'est pas en train de subir les effets du sujet (entité abstraite). Le complément direct passe donc d'un état où il ne subit pas les effets du sujet à un état où il subit les effets du sujet. Il s'agit d'une sorte de contrôle abstrait.
Élément du noyau fenêtré	Orientation 2
Synonymes	Surprendre, saisir/envahir/accaparer quelqu'un

### 3.2.3.1.1.1.3 Les syntagmes prépositionnels facultatifs

Nous avons recensé deux types de syntagmes prépositionnels qui peuvent s'ajouter à ces acceptions. Ils peuvent lexicaliser une manière ou un lieu scénique.

#### 3.2.3.1.1.1.3.1 Manière

Dans les deux exemples suivants est lexicalisée dans le syntagme prépositionnel une manière de chasser.

(218) On prend des lapins au collet.

(219) Prendre des animaux au piège <sup>61</sup>

L'ajout de cette manière ne modifie pas le sens actualisé par le verbe dans cette acception, il y apporte simplement des précisions.

#### 3.2.3.1.1.1.3.2 Lieu scénique

Dans les deux exemples suivants, le syntagme prépositionnel désigne le lieu où s'est déroulé l'événement décrit par le verbe *prendre*. Ce lieu scénique est lexicalisé dans un syntagme prépositionnel. L'analyse et la manifestation du noyau de sens que nous venons de présenter demeurent, le syntagme prépositionnel fournit des repères spatiaux sur le lieu où s'est déroulé l'événement. Dans l'exemple suivant, le complément direct est une entité vivante.

(220) Le chasseur a pris trois originaux dans la forêt.

Cet exemple possède deux interprétations. D'une part, il s'agit de l'interprétation que nous venons de présenter ; le syntagme prépositionnel est un lieu scénique. Mais ce

---

<sup>61</sup> Des acceptions avec des humains, mais qui semblent plutôt figées, peuvent également être traitées ici. Il s'agit des cas comme *prendre quelqu'un sur le fait*, *prendre quelqu'un en flagrant délit*.

syntagme prépositionnel, *dans la forêt*, peut aussi avoir la valeur d'un lieu source. Dans ce cas on retombe sur un cas de contact par saisie dans lequel le contact est fenêtré, et le syntagme prépositionnel est la source de l'objet, c'est-à-dire, les originaux.<sup>62</sup>

Enfin, lorsque le sujet est une entité abstraite, on peut aussi avoir un lieu scénique lexicalisé dans un syntagme prépositionnel comme l'exemple en (221) nous montre.

(221) L'orage l'a pris en pleine campagne.

#### 3.2.3.1.1.2 Acceptions trivalentes

Nous présentons dans cette section les acceptions trivalentes dans lesquelles le contact se fait par saisie et l'élément du noyau fenêtré est l'orientation de l'objet vers le sujet qui se manifeste également comme une perte de contrôle. Afin d'avoir ce sens où la perte de contrôle est mise au premier plan, le syntagme prépositionnel est obligatoire.

Dans les exemples qui suivent, le sujet est toujours une entité vivante et le complément direct est un artefact (que le sujet a sur soi) ou encore une partie du corps. Le syntagme prépositionnel renvoie à un lieu non intrinsèque. Prenons les exemples suivants :

(222) Il a pris son doigt, sa main dans une porte. (GRE)

---

<sup>62</sup> En fait, trois interprétations sont en concurrence ici. On peut également avoir une acception du type « aller chercher ». Les trois interprétations correspondent aux trois éléments du noyau de sens qui peuvent être fenêtrés : l'orientation 1 (acception du type « aller chercher »), le contact (acception du type « saisir ») et l'orientation 2 (acception du type « attraper »).

(223) Elle a pris son manteau dans une portière. (GRE)

L'orientation du sujet vers l'objet se manifeste dans le fait que le sujet se déplace ou encore il fait une activité le rapprochant du lieu lexicalisé dans le syntagme prépositionnel. Ensuite, il y a un contact par saisie physique lorsque l'objet rentre en contact avec la surface lexicalisée dans le syntagme prépositionnel. Enfin, quant à l'orientation de l'objet vers le sujet, soit la partie du noyau qui est fenêtrée, elle se fait sur un chemin fictif. Le point du départ de ce chemin fictif est lorsque le complément direct n'est pas en train d'être « contrôlé » par le syntagme prépositionnel. Le complément direct passe donc d'un état où il ne subit pas les effets du contrôle du syntagme prépositionnel à un état où il subit ses effets. Il s'agit d'une sorte de contrôle physique de l'objet par le syntagme prépositionnel.<sup>63</sup>

Dans le tableau 3.18, nous présentons le résumé des propriétés de cette acception.

---

<sup>63</sup> Nous pouvons également appliquer cette analyse à un exemple comme *les policiers ont pris les manifestants dans une sourcière*, exemple dans lequel *dans une sourcière* est un lieu par métonymie dans la mesure où la sourcière a forcément lieu quelque part.

Tableau 3.18 Propriétés de l'acception du type « coincer, attraper »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, artefact entité, entité physique, chose, partie, partie du corps, partie du corps externe, extrémité
Contraintes liées au SP	un lieu non intrinsèque
Manifestation de l'orientation 1	Le sujet se déplace, fait une activité l'amenant vers le lieu lexicalisé dans le SP.
Manifestation du contact	Le contact se manifeste lorsque l'objet rentre en contact avec la surface lexicalisée dans le SP.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation se fait sur un chemin fictif. Le point de départ de ce chemin fictif est lorsque le complément direct n'est pas en train d'être « contrôlé » par le SP lieu. Le complément direct passe donc d'un état où il ne subit pas les effets du SP à un état où il subit les effets du SP. Il s'agit d'une sorte de contrôle physique de l'objet par le SP.
Élément du noyau fenêtré	Orientation 2
Synonymes	coincer, attraper

### 3.2.3.1.2 L'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste comme la localisation finale du complément direct avec le sujet

Nous nous tournons maintenant vers les acceptions dans lesquelles l'orientation de l'objet vers le sujet est fenêtrée et se manifeste comme étant la localisation finale du complément direct avec le sujet. Comme nous l'avons vu dans les entrées des dictionnaires, *prendre* évoque l'idée de *mettre avec soi*. Souvent, les dictionnaires citent les cas où, l'idée de *mettre avec soi* pour emporter quelque chose est inférée à partir de nos connaissances du monde. Dans les exemples, *prendre un parapluie* ou *prendre un manteau*, puisque *manteau* et *parapluie* sont des objets que nous avons

souvent avec nous, cette idée d'emporter est sous-entendue. Or, dans les cas qui suivent, c'est cette idée de *mettre avec soi* qui est mise en évidence au détriment des autres aspects du noyau de sens du verbe *prendre*.

L'orientation de l'objet vers le sujet peut être fenêtrée lorsque le syntagme prépositionnel lexicalise un lieu qui appartient au sujet. Dans ces acceptions trivalentes, il y a donc coréférence entre le sujet et le nom du syntagme prépositionnel. En quelque sorte, on peut considérer le syntagme prépositionnel comme une extension du sujet.

L'orientation de l'objet vers le sujet peut aussi être fenêtrée lorsque le complément direct possède certains traits sémantiques. C'est le cas des acceptions bivalentes. Nous commençons par les acceptions trivalentes dans la mesure où elles permettent d'observer de façon plus claire la manifestation et le fenêtrage de cette orientation. Nous présenterons ensuite les acceptions bivalentes dans lesquelles les traits associés au syntagme prépositionnel sont imbriqués dans le complément direct.

#### 3.2.3.1.2.1 Acceptions trivalentes

Nous classons les acceptions trivalentes suivantes selon le type de syntagme prépositionnel. Ces différents syntagmes prépositionnels sont au nombre de trois. Nous avons des lieux non intrinsèques, des lieux intrinsèques et des lieux par métonymie.

##### 3.2.3.1.2.1.1 Le syntagme prépositionnel est un lieu non intrinsèque

Nous commençons avec les acceptions dans lesquelles le sujet est un humain, le complément direct un artefact (entité physique) ou un trait psychologique (entité



abstraite) et le syntagme prépositionnel un lieu non intrinsèque qui est une extension du sujet. Prenons les deux exemples suivants :

(224) prendre un sac sur son dos

(225) Max a pris les pommes dans un panier.<sup>64</sup>

(226) J'ai pris une citation de Talmy dans ma thèse.

Nous en faisons l'analyse suivante. Pour les artefacts, l'orientation du sujet vers l'objet correspond au sujet qui tend la main (224) et (225). Pour ce qui est des entités abstraites, c'est l'esprit du sujet qui se dirige vers le complément direct (226). Ensuite, le contact se fait par saisie. Pour les artefacts, c'est une saisie manuelle et physique. Pour les entités abstraites, c'est une saisie cognitive. Dans les deux cas de figure, c'est l'orientation de l'objet vers le sujet qui est fenêtrée et elle se manifeste comme la localisation finale du complément direct dans un lieu qui appartient au sujet, lexicalisé dans le syntagme prépositionnel. Dans le tableau 3.19, nous faisons la synthèse de cette acception.

---

<sup>64</sup> L'exemple est tiré de l'ouvrage de Guillet & Leclère (1992, p. 42). Les auteurs notent que dans cet exemple, le *SP loc* peut avoir l'interprétation de destination. Ils donnent également l'exemple *Il a pris la bouteille dans sa main droite* qui posséderait, selon eux, cette même interprétation.

Tableau 3.19 Propriétés de l'acception du type « mettre »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	Entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	Entité physique (EP) : entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, artefact/ Entité abstraite (EA) : entité, entité abstraite, trait psychologique
Contraintes liées au SP	SP qui est un lieu non intrinsèque qui appartient au sujet
Manifestation de l'orientation 1	EP : Le sujet tend la main pour établir un contact avec l'objet. / EA : « L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	EP : Le contact par saisie est physique et manuel. Le sujet établit donc un contact physique avec le complément direct. / EA : Le contact par saisie est abstrait. Il se manifeste par un enregistrement cognitif d'un stimulus qui est le référent du complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation se manifeste comme la localisation finale du complément direct dans un lieu qui appartient au sujet.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 2
Synonymes	mettre <sup>65</sup>

### 3.2.3.1.2.1.2 Le syntagme prépositionnel est un lieu intrinsèque

Nous passons maintenant aux acceptions dans lesquelles le syntagme prépositionnel est un lieu intrinsèque qui appartient au sujet.<sup>66</sup> Le complément direct peut être une

<sup>65</sup> Nous n'avons trouvé dans aucun des dictionnaires que nous avons consultés ni cette acception ni ce lien de synonymie.

<sup>66</sup> Nous proposons que le lieu intrinsèque puisse commuter avec un lieu temporel pour produire le même sens. Si on prend les exemples suivants *Le médecin prend le patient à 17h/son dernier RDV à 17h* ou encore, *le dentiste prend les patients le mercredi seulement*, la même analyse s'applique. Nous analysons le créneau de temps qui appartient au sujet comme une abstraction d'un espace qui

entité vivante ou encore un artefact. Le sujet est toujours une entité vivante. Les exemples suivants sont ceux que nous classons dans cette catégorie.

(227) Max a pris Ida chez lui.<sup>67</sup>

(228) prendre un ami chez soi (GDLF)

(229) Je prends sa voiture dans mon garage durant son voyage.

(230) J'ai pris ses valises dans ma chambre.

Pour ce qui est de la manifestation du noyau de sens. L'orientation de sujet vers l'objet se manifeste de façon différente selon le type sémantique du complément direct. Si le complément direct peut être pris par les mains d'un humain, c'est le sujet qui tend sa main vers l'objet. Si le complément direct ne peut pas être pris par le sujet, c'est l'esprit du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise. Le contact par saisie, lui aussi, se manifeste différemment selon le type sémantique du complément direct. Il peut être manuel et physique ou bien abstrait. Ensuite, dans tous les cas, l'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste dans le fait que l'objet se trouve dans un lieu intrinsèque qui appartient au sujet. C'est bien cette partie du noyau qui est fenêtrée.

Le tableau 3.20 présente les détails de cette acception.

---

appartient au sujet. Nous inférons donc le lieu où le sujet voit le complément direct, soit le cabinet dans les exemples que nous venons de présenter.

<sup>67</sup> Cet exemple est également tiré de l'ouvrage *La structure des phrases simples en français : Constructions transitives locatives* (Guillet & Leclère, 1992, p. 42).

Tableau 3.20 Propriétés de l'acception du type « mettre, accueillir, recevoir »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	Entité physique (EP) : entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, artefact  Entité vivante (EV) : entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Contraintes liées au SP	SP qui est un lieu intrinsèque qui appartient au sujet
Manifestation de l'orientation 1	EP : Le sujet tend la main pour établir un contact avec l'objet.  EV : « L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	EP : Le contact par saisie est physique et manuel. Le sujet établit donc un contact physique avec le complément direct. L'instrument avec lequel on établit le contact est les mains.  EV : Le contact par saisie est abstrait. Il se manifeste par un choix.
Manifestation de l'orientation 2	EP : L'orientation se manifeste comme la localisation finale du complément direct dans un lieu qui appartient au sujet.  EV : L'orientation se manifeste comme la localisation finale du complément direct dans un lieu qui appartient au sujet.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 2
Synonymes	Mettre, accueillir, recevoir

### 3.2.3.1.2.1.3 Le syntagme prépositionnel est un lieu par métonymie

Peut être lexicalisé dans un syntagme prépositionnel, un lieu par métonymie. L'on considère que c'est un lieu par métonymie dans la mesure où le regroupement dénoté par le nom du syntagme prépositionnel a forcément lieu quelque part et que le groupe social peut accueillir de nouvelles personnes. Dans ces cas, le sujet et le complément direct sont tous deux des entités vivantes, humaines. Prenons les exemples suivants :

(231) Pierre prend deux filles dans son équipe, dans sa classe.

(232) J'ai pris deux nouveaux étudiants dans ma classe.

Dans ces cas, l'orientation du sujet vers l'objet correspond à l'esprit du sujet se dirige vers l'entité qui sera prise ; en d'autres mots, il s'agit de la volonté du sujet. Ensuite, le contact par saisie est abstrait. L'orientation de l'objet vers le sujet, soit la partie du noyau fenêtrée, se présente comme la localisation finale de l'objet dans le lieu par métonymie (le groupe social) qui appartient au sujet.

Le tableau 3.21 présente les propriétés de cette acception.

Tableau 3.21 Propriétés de l'acceptation du type « accueillir, recevoir »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Contraintes liées au SP	SP qui est un lieu par métonymie qui appartient au sujet
Manifestation de l'orientation 1	« L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est abstrait.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation se manifeste comme la localisation finale du complément direct dans un lieu par métonymie qui appartient au sujet.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 2
Synonymes	accueillir, recevoir

### 3.2.3.1.2.2 Acceptions bivalentes

Lorsque le complément direct a certains traits sémantiques, il peut véhiculer le même type de sens que les acceptions présentées ci-dessus. Il s'agit des exemples suivants :

(233) Il prend un locataire.

(234) Il prend des pensionnaires.

(235) On prend un autostoppeur

Ces acceptions mettent en exergue le fait de recevoir quelqu'un dans un lieu précis, lieu qui est inféré à partir du nom, complément direct. Le lieu fait office de

« contenant » qui appartient au sujet. La manifestation du noyau de sens est identique à celle pour les acceptions présentées dans le paragraphe 3.2.3.1.2.

Les exemples en (233) et (234) impliquent nécessairement que le sujet dispose d'un lieu où accueillir le locataire ou les pensionnaires. En (235), le sujet a forcément une voiture. Ce sont les traits sémantiques des noms qui sont compléments directs qui donnent lieu à ces implications. Afin de mieux illustrer notre propos, prenons l'exemple suivant, celui du mot « locataire » que nous avons traduit en anglais par *tenant*. Notons ici que les traits sémantiques associés à un lieu sont présents dans sa hiérarchie de traits, selon *WordNet*.<sup>68</sup>

Nous avons le même cas de figure lorsque le complément direct est un animal domestique, puisque l'animal entretient un lien avec la maison familiale.

(236) prendre un chat/chien/poisson rouge

Ainsi, nous traitons les exemples ci-dessus de la même façon que les exemples pour lesquels le complément direct est un humain. C'est la complexité des traits sémantiques imbriqués dans le nom, traits relevant à la fois de l'entité vivante et du lien qu'il entretient avec un lieu contenant qui est lié au sujet qui permet le fenêtrage de l'orientation de l'objet vers le sujet.

Le tableau 3.22 résume les traits associés à cette acception.

---

<sup>68</sup> Nous pouvons étendre cette analyse à un cas comme *l'entraîneur a pris deux nouveaux joueurs*.

Tableau 3.22 Propriétés de l'acception du type « accueillir, recevoir, héberger »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, organisme, individu, habitant
Manifestation de l'orientation 1	« L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est abstrait. Il se manifeste par un choix.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation se manifeste comme la localisation finale du complément direct dans un lieu qui appartient au sujet.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 2
Synonymes	accueillir, recevoir, héberger

### 3.2.3.1.3 L'orientation 2 se manifeste comme l'utilisation du complément direct

Les prochains paragraphes sont consacrés à la troisième manifestation de l'orientation de l'objet vers le sujet lorsque celle-ci est fenêtrée. Il s'agit des cas dans lesquels cette orientation se manifeste comme l'utilisation que fait le sujet du complément direct. Dans le cas des acceptions trivalentes (3.2.3.1.3.1), cette utilisation est lexicalisée dans un syntagme prépositionnel introduit par « comme ». Dans le cas des acceptions bivalentes (3.2.3.1.3.2) cette utilisation est imbriquée dans les traits sémantiques du complément direct. Encore une fois, nous commençons avec les acceptions trivalentes dans la mesure où la manifestation de l'orientation de l'objet vers le sujet et son fenêtrage sont plus facilement décelables dans celles-ci. Ensuite, nous allons montrer que, pour les acceptions bivalentes, les traits du syntagme prépositionnel relatifs à l'utilisation sont imbriqués dans le complément direct.



### 3.2.3.1.3.1 Acceptions trivalentes

Nous allons présenter les acceptions trivalentes toutes ensemble dans la mesure où la construction est identique. Est lexicalisée dans un syntagme prépositionnel introduit par « comme », une manière d'utiliser le complément direct. Qui plus est, le nom qui est complément direct a en tout temps les mêmes traits sémantiques que le nom qui est introduit par la préposition « comme ».

Dans les exemples suivants, le complément direct est un artefact et le nom dans le syntagme prépositionnel l'est aussi.

- (237) Il a pris la serviette comme couverture.  
 (238) Il a pris la table d'appoint comme chaise.

Pour les artefacts, la manifestation de l'orientation 1 et du contact se fait de la même façon que lorsque le contact est fenêtré, c'est-à-dire le sujet tend sa main et le contact est physique et manuel. Puis, l'orientation 2 correspond à l'utilisation que fait le sujet de cet objet.

Dans les exemples suivants, le complément direct est une entité vivante et le nom introduit par la préposition l'est également.

- (239) On a pris Sarah comme secrétaire  
 (240) Marie a pris Pierre comme avocat.

Pour les entités vivantes, l'orientation du sujet vers l'objet est abstraite (l'esprit du sujet se dirige vers l'objet) et le contact par saisie l'est aussi. Encore une fois, l'orientation 2 correspond à l'utilisation.

Enfin, on peut appliquer la même analyse à des exemples avec des entités abstraites, comme dans l'exemple en (241) :

(241) Le professeur a pris cette citation comme exemple.

Dans ce cas, l'esprit du sujet se dirige vers l'entité en question, le contact est abstrait et cognitif et l'orientation 2 correspond à l'utilisation.

Dans tous les cas, peu importe le type sémantique du complément direct, l'élément du noyau qui est fenêtré est l'orientation vers le sujet. Cette orientation se manifeste dans l'utilisation que fait le sujet du complément direct et cette utilisation est lexicalisée dans le syntagme prépositionnel. Le fenêtrage de l'orientation 2, qui se manifeste comme l'utilisation, fait passer en arrière-plan l'orientation du sujet vers l'objet ainsi que le contact.

Le tableau 3.23 présente les propriétés de cette acception.

Tableau 3.23 Propriétés de l'acception du type « se servir de, utiliser, embaucher »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	Entité physique (EP) : entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, artefact Entité vivante (EV) : entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme Entité abstraite (EA) : entité, entité abstraite, trait psychologique
Contraintes liées au SP	Le SP est composé de la préposition « comme » et d'un nom avec les mêmes traits sémantiques que le complément direct.
Manifestation de l'orientation 1	EP : Le sujet tend la main pour établir un contact avec l'objet. EV : « L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise. EA : « L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	EP : Le contact par saisie est physique et manuel. Le sujet établit donc un contact physique avec le complément direct. L'instrument avec lequel on établit le contact est les mains. EV : Le contact par saisie est abstrait et se manifeste par un choix. EA : Le contact par saisie est abstrait. Il se manifeste par un enregistrement cognitif d'un stimulus qui est le référent du complément direct.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste comme l'utilisation que fait le sujet du complément direct.
Élément du noyau fenêtré	Orientation 2
Synonymes	EP et EA : utiliser EV : embaucher

### 3.2.3.1.3.2 Acceptions bivalentes

Nous passons maintenant aux acceptions bivalentes dans lesquelles les traits sémantiques relatifs à l'utilisation sont imbriqués dans le nom qui est complément direct. Les acceptions sont divisées par rapport aux traits sémantiques du complément direct.<sup>69</sup>

#### 3.2.3.1.3.2.1 Le complément direct est une entité vivante

Dans les exemples suivants, les traits sémantiques associés à la fonction ou à l'utilisation qu'on peut faire de quelqu'un sont imbriqués dans le complément direct. Ce sont les traits qui étaient présents dans le syntagme prépositionnel dans les acceptions trivalentes. Voici quelques exemples :

(242) Elle a pris une secrétaire.

(243) Ils ont pris un avocat.

Si l'on prend l'exemple en (243), nous observons que dans *WordNet* (voir Figure 3.4) deux types de traits sont en concurrence : les traits sémantiques relatifs à l'individu (les propriétés rigides) et les traits sémantiques relatifs à la fonction qu'occupe l'individu (les propriétés non rigides). Crucialement, il faut distinguer lesquels de ces

---

<sup>69</sup> Nous avons aussi des cas dans lesquels nous pouvons avoir ce sens lorsque le complément direct est une entité physique qui est soit un artefact, soit une entité vivante. Cependant, les hiérarchies lexicales dans *WordNet* ne proposent pas de traits qui rendent compte spécifiquement de l'utilisation qu'on peut faire de ces artefacts. Ce sont donc des éléments du contexte qui nous permettent ces deux sens. Prenons l'exemple suivant *Pierre a pris un camion de déménagement*. À co-texte égal, deux sens sont en concurrence. D'abord, il y a le sens de « se servir de », dans lequel Pierre utilise le camion pour son déménagement. C'est le sens qui s'apparente aux acceptions présentées dans ce paragraphe. Ensuite, on peut l'interpréter comme étant une acception de type « emprunter un moyen de transport » (section 3.2.1.2.3), puisque Pierre peut se déplacer en conduisant le camion de déménagement sans pour autant l'utiliser pour un déménagement. Le choix de l'interprétation relève de facteurs contextuels.

traits sont utilisés par le sujet. Ce sont ceux qui relèvent de la fonction qu'occupe l'individu, et non des traits relatifs à l'individu en lui-même.

L'analyse que nous faisons est la suivante. D'abord, l'esprit du sujet se dirige vers l'entité qui sera prise. Ensuite, il y a un contact par saisie abstraite. Finalement, les services de l'individu (c'est-à-dire les propriétés non rigides) sont utilisés par le sujet, ce qui correspond à la manifestation de l'orientation de l'objet vers le sujet, à savoir la partie du noyau qui est fenêtrée. Ceci est également le cas pour les entités vivantes non humaines. Certains types d'animaux qui occupent un rôle autre que celui d'animal de compagnie, rentrent dans cette catégorie, comme le montre l'exemple en (244).

(244) prendre un chien de service

Dans le tableau 3.24, nous faisons la synthèse de cette acception.

Tableau 3.24 Propriétés de l'acception bivalente du type « embaucher, utiliser »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme <i>entité, entité physique, agent causal</i>
Manifestation de l'orientation 1	« L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est abstrait et se manifeste par un choix.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste comme l'utilisation que fait le sujet du complément direct.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 2
Synonymes	Embaucher, utiliser

### 3.2.3.1.3.2.2 Le complément direct est une entité abstraite

Les acceptions abstraites qui figurent ici sont celles du type « adopter » qui évoquent l'intégration d'un facteur quelconque par le sujet. Le sujet (toujours animé) intègre ainsi quelque chose en lui, par exemple, en adoptant un certain comportement. Les noms pouvant figurer ici comme complément direct sont des entités abstraites de diverses natures. Le sujet est toujours humain.

- (245) Prendre un ton, une attitude, une voix X
- (246) prendre des habitudes
- (247) prendre une drôle de tête
- (248) prendre un aspect, un caractère + adjectif
- (249) prendre une pose

Le noyau de sens se manifeste de la façon suivante. L'esprit du sujet se dirige vers l'entité qui sera pris. Le contact par saisie est abstrait et cognitif. Ensuite, l'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste comme l'utilisation que fait le sujet du complément direct. C'est cette partie du noyau qui est fenêtrée.

Le tableau 3.25 présente les propriétés essentielles de cette acception.

Tableau 3.25 Propriétés de l'acception bivalente du type « adopter »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, objet/objet physique, tout/unité, entité vivante, organisme
Type sémantique du complément direct	Entité, entité abstraite, attribut Entité, entité abstraite, trait psychologique Entité, entité abstraite, communication
Manifestation de l'orientation 1	« L'esprit » du sujet qui se dirige vers l'entité qui va être prise.
Manifestation du contact	Le contact par saisie est abstrait et se manifeste par un choix.
Manifestation de l'orientation 2	L'orientation de l'objet vers le sujet se manifeste comme l'utilisation que fait le sujet du complément direct.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 2
Synonymes	adopter

#### 3.2.3.1.4 Synthèse : l'orientation 2 est fenêtrée et le contact se fait par saisie

La dernière section a été consacrée aux cas pour lesquels le contact se fait par saisie et l'orientation du sujet vers l'objet est fenêtrée. Nous avons fait état des différentes acceptions qui sont produites, car l'orientation 2 peut se manifester de trois façons distinctes : la perte de contrôle, la localisation finale dans avec le sujet et l'utilisation. Qui plus est, certaines acceptions sont bivalentes, les traits sémantiques qui permettent le fenêtrage de l'orientation 2 sont encodés dans le complément direct, tandis que d'autres sont trivalentes, les informations linguistiques qui rendent cette orientation saillante sont encodées dans un syntagme prépositionnel.

### 3.2.3.2 Contact par localisation

Notre analyse des acceptions du verbe *prendre* tient compte jusqu'ici des constructions transitives bivalentes ou trivalentes. Les deux notions fondamentales autour desquelles nous avons bâti notre description sont le contact et l'orientation (à la fois du sujet vers l'objet et de l'objet vers le sujet), notions qui impliquent deux participants, un sujet et un complément direct minimalement. Puisque les constructions intransitives ne comportent pas d'argument interne, nous devons creuser davantage les propriétés sémantiques de l'argument externe afin de rendre compte de la sémantique de la construction. En effet, comme nous allons le voir, les noms qui peuvent jouer le rôle de sujet dans ces constructions peuvent subir des changements d'état (par exemple, passer d'un état liquide à un état pâteux). Le changement est dû au contact entre les multiples éléments qui composent l'entité sujet de *prendre*.

Dans les cas que nous présentons dans cette section, l'orientation 1 se manifeste par la causation, car il y a une force qui cause le contact physique des multiples composants du sujet qui doivent être localisés ensemble. Ensuite, l'orientation 2 correspond au changement d'état – les composants du sujet passent d'un état où ils sont des composants indépendants à un état où ils sont le produit final, à savoir le nom lexicalisé par le sujet. Ici, c'est l'orientation 2 qui est fenêtrée.

#### 3.2.3.2.1 Le sujet est une substance

Les sujets des exemples suivants sont tous des entités physiques, qui sont une matière et une substance. Un adverbe de manière ou bien un complément circonstanciel peut modifier la construction.

(250) Cette crème a bien pris. (GDLF)



- (251) Le mortier prend. (GDLF)  
 (252) La mayonnaise prend. (TLF)  
 (253) Le feu prend bien avec cette sécheresse. (LVF)

L'ensemble de ces acceptions évoque un changement d'état du sujet, changement dû au type sémantique du sujet – lui-même composé de plusieurs éléments. Le sujet a donc des propriétés inhérentes qui, par un contact, lui permettent de passer d'un état à un autre, comme le mortier qui passe d'un état liquide à un état solide. L'orientation, pour sa part, peut être décrite comme étant un processus qui résulte en la réussite du sujet (l'entité complète) dans la mesure où le sujet passe de plusieurs composants à une entité complète. En fait, l'orientation 2 est plus claire si l'on fait appel à un synonyme comme dans l'exemple en (252), c'est-à-dire *la mayonnaise prend*, et l'exemple suivant construit à partir du synonyme du verbe *prendre*, le verbe *monter* (Emirkanian, 2008).

- (254) La mayonnaise monte.

Les composants du sujet (la mayonnaise) sont en contact et suivent alors un chemin fictif qui part de l'ensemble de composants du sujet vers la réussite, soit le produit final, la mayonnaise.

L'exemple suivant est intéressant, car le substantif « le lac » n'a pas les propriétés nécessaires pour subir un changement d'état. C'est la matière dont il est composé, l'eau, qui possède ces propriétés – le contact avec le froid a pour résultat un changement d'état. « Le lac » est donc une métonymie pour l'eau, ce qui permet l'obtention du sens « passer d'un état à l'autre ».

- (255) Le lac a pris.

Dans le tableau 3.26, nous faisons la synthèse de cette acception.

Tableau 3.26 Propriétés de l'acception du type « monter, réussir »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité physique, matière, substance
Manifestation de l'orientation 1	La causation
Manifestation du contact	Les composants du sujet sont localisés dans un même espace.
Manifestation de l'orientation 2	Le passage d'un état à un autre
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 2
Synonymes	Monter, réussir, geler, durcir

### 3.2.3.2.2 Le sujet est une entité abstraite

Les acceptions intransitives abstraites, quant à elles, se regroupent toutes ensemble; l'ensemble de ces acceptions pouvant être paraphrasé par « produire l'effet escompté ».

(256) Cette mode n'a pas pris. (GDLF)

(257) Notre nouveau produit n'a pris qu'en province.

(258) La plaisanterie n'a pas pris. (GDLF)

Les sujets sont des entités abstraites qui sont constituées de plusieurs composants, eux aussi abstraits, qui peuvent rentrer en contact (le contact par localisation) afin de produire un effet (l'orientation vers le sujet). Le contact est ici abstrait et l'orientation est également abstraite et elle porte sur la réussite du sujet.

Le tableau 3.27 présente les propriétés de cette acception.

Tableau 3.27 Propriétés de l'acception du type « produire l'effet escompté »

Éléments	Propriétés
Type sémantique du sujet	entité, entité abstraite
Manifestation de l'orientation 1	La causation
Manifestation du contact	Les composants du sujet sont localisés ensemble.
Manifestation de l'orientation 2	Le passage d'un état à un autre.
Élément du noyau fenêtré	L'orientation 2
Synonymes	produire l'effet escompté ; réussir

### 3.2.3.3 Synthèse : l'orientation 2 est fenêtrée

Au cours des derniers paragraphes, nous avons présenté les acceptions pour lesquelles l'orientation de l'objet vers le sujet est fenêtrée. Pour les cas où le contact se fait par saisie, cette orientation se manifeste de trois façons distinctes : la perte de contrôle du complément direct, la localisation finale du complément direct avec le sujet ou encore, l'utilisation du complément direct. Dans tous les cas, nous avons des acceptions bivalentes et trivalentes, et dans l'analyse, nous avons détaillé l'apport du syntagme prépositionnel pour les acceptions transitives trivalentes et l'apport des traits sémantiques du complément direct pour les acceptions bivalentes dans la saillance de l'orientation de l'objet vers le sujet. Si l'on reprend l'exemple de *prendre un locataire*, exemple transitif bivalent pour lequel l'orientation 2 est fenêtrée et se manifeste comme la localisation finale du complément direct, le complément direct, *locataire*, possède des traits sémantiques non seulement d'une entité vivante, mais aussi ceux qui peuvent nous permettre d'inférer un lieu, c'est-à-dire, un lieu

d'habitation. Ces deux éléments dans les traits sémantiques permettent l'actualisation du sens que nous avons ici.

Les cas pour lesquels le contact se fait par localisation sont des cas spécifiques dans la mesure où il s'agit des seules acceptions intransitives. Puisqu'il n'y a pas de complément direct, ce sont les traits sémantiques du sujet qui créent la manifestation du noyau de sens. En somme, pour ces acceptions, l'orientation 2 correspond à la réussite ou la culmination de l'entité qui est le sujet.

### 3.3 Synthèse et conclusion de l'analyse sémantique

Le but de notre analyse sémantique était d'unifier l'ensemble des acceptions prédicatives du verbe *prendre* sous un même noyau de sens abstrait. Nous avons proposé que ce noyau de sens soit tripartite et intègre une orientation du sujet vers l'objet (orientation 1), un contact et une orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2). Dans notre analyse sémantique, nous avons montré comment les différents patrons syntaxiques et les types sémantiques des éléments du co-texte ont une incidence sur la partie du noyau de sens qui est fenêtrée et déterminent ainsi les différentes acceptions. L'approche monosémique adoptée permet ainsi d'unifier les différentes acceptions et d'expliquer les différences au moyen d'un concept issu de la sémantique cognitive : le fenêtrage de l'attention (Talmy, 2000).

Nous l'avons déjà dit, l'objectif de notre analyse sémantique était d'analyser les acceptions prédicatives du verbe *prendre*. Or, l'objectif de notre étude empirique (le prochain chapitre) est de mesurer les connaissances qu'ont les apprenants du français L2 sur la polysémie du verbe *prendre*. Nous allons donc tester notre analyse sémantique auprès d'une population d'apprenants du français L2 afin de voir si celle-ci peut prédire les connaissances des apprenants. De plus, nous avons aussi pour

objectif de voir si l'influence translangagière se manifeste chez les apprenants anglophones du français L2.

Puisque l'un de nos objectifs concerne l'influence translangagière chez les apprenants anglophones, dans cette section, nous souhaitons dégager des patrons de chevauchement par rapport aux acceptions des verbes *prendre* et *take*. Dans le tableau 3.28, nous présentons un résumé de notre analyse sémantique organisé par l'élément du noyau de sens qui est fenêtré. Nous donnons également des exemples représentatifs de chacune des catégories, accompagnés de leurs traductions en anglais.

Tableau 3.28 Synthèse de l'analyse sémantique avec les traductions en anglais

Fenêtrage	Type de contact	Exemples en français	Traduction en anglais
<b>Orientation 1</b>	Contact par saisie	prendre du pain chez le boulanger/ à la boulangerie On prend de l'essence au pompiste Elle a pris un livre à la bibliothèque	<i>to get bread at the bakery</i> <i>One gets gas at the gas station</i> <i>She got a book at the library ou she took out a book from the library</i>
	Contact par localisation	Marie prend sa fille tous les jours à 15 heures	<i>Marie gets/picks up her daughter everyday at 3pm.</i>
<b>Contact</b>	Contact par saisie	L'enfant prend un livre. Pierre prend le marteau. On prend un enfant par le bras Elle a pris le parapluie pour le voyage Il prend des médicaments. Il prend son café/du café. Elle a pris une citation dans un livre.	<i>The child took a book.</i> <i>Pierre took the hammer.</i> <i>One takes a child by the hand</i> <i>She took an umbrella for the trip.</i> <i>He takes medication.</i> <i>He took his coffee/some coffee.</i> <i>She took the quote from a book.</i>

		prendre des idées à un auteur	<i>To take ideas from an author</i>
		Il a mal pris ma réflexion	<i>He took my comment badly/He didn't take my comment well.</i>
	Contact par localisation	Les Français ont pris l'Alsace.	<i>The French took Alsace.</i>
		L'ennemi a pris la forteresse.	<i>The enemy took the fortress</i>
		Elle prend souvent sa voiture.	<i>She often takes the car</i>
		prendre un chemin sur la gauche	<i>to take the road on the left</i>
		Elle prend son temps.	<i>She takes her time</i>
		prendre ses vacances	<i>to take vacation</i>
		Elle a pris une heure pour faire ce travail.	<i>She took an hour do that job.</i>
<b>Orientation 2</b>	Contact par saisie	La police a pris le voleur.	<i>The police caught/got the thief.</i>
<i>Perte de contrôle</i>		L'orage l'a pris.	<i>He got caught in the storm</i>
		La peur le prend.	<i>Fear came over him</i>
		Il a pris son doigt, sa main dans une porte	<i>His finger/hand got stuck/got caught in the door ou He got his finger/hand stuck/caught in the door)</i>
<i>Localisation finale avec le sujet</i>		Max a pris les pommes dans un panier	<i>Max put the apples in the basket</i>
		J'ai pris une citation de Louissette dans ma thèse	<i>I put one of Louissette's quotes in my thesis</i>
		Je prends sa voiture dans mon garage durant son voyage	<i>I put/stored his car in my garage during his trip</i>
<i>Utilisation</i>		Max a pris Ida chez lui	<i>Max took Ida in</i>
		Il a pris la serviette comme couverture	<i>He used the towel as a blanket</i>
		On a pris Sarah comme secrétaire	<i>We hired/took on Sarah as secretary</i>

---

	Le professeur a pris l'idée comme un contre-exemple	<i>The professor used the idea as a counter example</i>
	Ils ont pris un avocat	<i>They hired/got/took on a lawyer</i>
	prendre des habitudes	<i>to take on habits/to get into the habit of</i>
Contact par localisation	Le mortier prend	<i>The mortar set</i>
	La mayonnaise prend	<i>The mayonnaise thickened</i>
	Cette mode n'a pas pris	<i>This style didn't catch on</i>
	Notre nouveau produit n'a pris qu'en province	<i>This product only caught on in the regions</i>

---

La démarche comparative avec les traductions nous permet d'émettre des hypothèses sur les différences et les similarités entre les deux verbes. Les verbes semblent partager le concept du contact, car ce sont les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré qui sont communes aux deux verbes. Or, les orientations sont différentes, car lorsqu'une des deux orientations est fenêtrée nous remarquerons que *take* ne peut pas être utilisé comme équivalent de *prendre*. Le fenêtrage des différentes parties du noyau de sens permet donc de distinguer les acceptions du verbe *prendre* qui se traduisent par *take* en anglais et ceux qui se traduisent par un verbe autre que *take*.<sup>70</sup>

Ainsi, le prochain chapitre est consacré à notre étude empirique, chapitre dans lequel nous allons opérationnaliser notre analyse sémantique. L'une des variables indépendantes clés de cette étude est le fenêtrage du noyau de sens que nous avons décrit au travers de l'analyse sémantique.

---

<sup>70</sup> Nous allons également travailler sur des acceptions du verbe *take* qui ne se réalisent pas par *prendre* en français. Nous les présenterons dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE IV

### ÉTUDE EMPIRIQUE: MÉTHODE ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'objectif de ce chapitre est double. Dans un premier temps nous exposons la méthode de l'étude empirique. Dans un second temps, nous nous penchons sur l'analyse des résultats. Notre étude emploie des méthodes mixtes dans lesquelles nous combinons des approches qualitatives, en amont, et quantitatives, en aval. Qui plus est, l'analyse des résultats du point de vue quantitatif sera complétée par un retour sur les aspects qualitatifs qui ont servi de base à l'expérimentation que nous avons bâtie.

Nous avons utilisé une approche qualitative de description linguistique ancrée en sémantique lexicale et cognitive afin de proposer un noyau de sens pour le verbe *prendre*. Préalablement à cette description, en nous basant sur une batterie de tests syntaxiques, nous avons regroupé les différents emplois du verbe *prendre* dans trois catégories : les constructions à verbe support, les locutions verbales et les acceptions prédicatives. Ensuite, nous avons décrit les acceptions prédicatives du verbe *prendre* et avons mis au jour un noyau de sens qui comprend trois parties : une orientation du sujet vers l'objet (orientation 1), un contact et une orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2). Par ailleurs, selon les caractéristiques des éléments du co-texte le contact peut se faire de deux façons : par saisie ou par localisation. Chacune des parties du noyau de sens peut être fenêtrée donnant lieu aux différentes acceptions du verbe. Pour rappel, lorsque l'orientation 1 est fenêtrée, nous avons des acceptions telles *Pierre a pris du pain chez le boulanger* ou *Sophie a pris sa fille à l'école*;



lorsque le contact est fenêtré, des acceptions telles *Louise a pris le train* ou *Jean a pris le livre sur l'étagère*; et enfin, lorsque l'orientation 2 est fenêtrée, des acceptions telles *Marie a pris une femme de ménage* ou *la mayonnaise prend*. Par la suite, les acceptions du verbe *prendre* ont été traduites en anglais afin de mettre au jour non seulement les zones de recouvrement entre les verbes *prendre* et *take*, mais aussi, les divergences. Enfin, en puisant dans les données lexicales issues de dictionnaires monolingues (anglais) - *Random House Dictionary*, *Longman Dictionary of English* et *le Oxford Dictionary* - et bilingues (anglais-français) tels le *Grand Robert & Collins*, le *Larousse*, nous avons complété la liste des acceptions du verbe *take* en anglais avec celles qui ne se traduisent pas par *prendre* en français. Plus particulièrement, une acception a retenu notre attention. Il s'agit des cas dans lesquels le verbe *take* est un verbe causatif du mouvement continu dans une direction spécifique, comme dans la phrase *John took his son to school* (Levin, 1993, p. 135).

La première partie du chapitre porte sur la méthode que nous avons suivie (4.1). Les parties suivantes portent sur l'analyse des résultats (4.2). Une synthèse dans laquelle nous fournissons des réponses à nos questions de recherche vient clore le chapitre (4.3).

#### 4.1 La méthode

Dans les prochains paragraphes, consacrés à la méthode retenue pour l'étude empirique, nous exposerons les informations relatives à notre cueillette de données. Les données ont été recueillies auprès d'apprenants du français L2, anglophones et allophones, que nous avons soumis à plusieurs tâches visant à mesurer leurs connaissances du verbe *prendre*. Nous commençons avec les questions de recherche et les hypothèses de travail qui sous-tendent l'expérimentation que nous avons bâtie. Ensuite, nous présentons les sujets, les instruments de mesure, les variables

manipulées dans la création des items, le codage des données et enfin, la procédure que nous avons suivie.

#### 4.1.1 Questions de recherche et hypothèses pour l'étude empirique

Nous présentons ici les questions de recherche qui sous-tendent notre expérimentation, objet de ce chapitre. Rappelons que le deuxième objectif de notre recherche est d'évaluer l'impact de la polysémie du verbe *prendre* sur la maîtrise qu'ont les apprenants des différents sens de ce verbe et de voir si les problèmes rencontrés par les apprenants anglophones peuvent s'expliquer par l'influence translangagière. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons formulé les questions et les sous-questions de recherche suivantes.

1. Y a-t-il une relation entre les différents emplois du verbe *prendre* et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces emplois aux différentes tâches expérimentales?
  - a- Cette relation est-elle différente selon que l'apprenant est anglophone ou allophone?
  
2. Y a-t-il une relation entre les différentes catégories d'acceptations mises au jour dans l'analyse sémantique, c'est-à-dire entre la variable liée au fenêtrage de l'attention, et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces acceptations aux différentes tâches expérimentales?
  - a- Cette relation est-elle différente selon que l'apprenant est anglophone ou allophone?
  
3. Les acceptations qui donnent lieu au plus grand nombre de choix du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité sont-elles les mêmes que celles qui sont le plus souvent produites à la tâche de production?

4. À la lumière des résultats obtenus, peut-on vérifier la présence de l'influence translangagière chez les apprenants anglophones?

Nous répondrons aux deux premières questions de recherche en deux temps, puisque, comme nous allons voir, nous avons deux tâches expérimentales, et les résultats peuvent être différents. Pour ce qui est des deux dernières questions, elles sont plus générales et les réponses porteront ainsi sur l'ensemble des résultats.

Nous avançons également les trois hypothèses suivantes :

1. Nous supposons que les apprenants auront plus de difficulté avec les emplois dans lesquels le verbe *prendre* fait partie d'une construction figée qu'avec les emplois dans lesquels le verbe *prendre* a toute sa fonction prédicative. Par exemple, dans la tâche de jugement d'acceptabilité, tous les participants auront plus de risque de commettre une erreur avec une phrase dans laquelle le verbe *prendre* est un verbe support (*Jean a pris des renseignements*) qu'avec une phrase dans laquelle *prendre* a toute sa fonction prédicative comme dans *Jean a pris un livre sur l'étagère*. Nous supposons également que les phrases produites lors de la tâche de production écrite comprendront plus d'acceptions prédicatives que de constructions à verbe support et de locutions verbales (p.ex. *Elle prend confiance* ou encore *Notre candidat a pris une veste aux dernières élections*). En effet, les résultats de plusieurs études utilisant différents instruments de mesure ont montré que plus un emploi est figé, plus cet emploi est difficile pour les apprenants d'une L2 (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Csábi, 2004). Par rapport à la différence éventuelle entre les apprenants anglophones et allophones, nous pensons que les deux populations auront le même comportement vis-à-vis des différents types d'emplois du verbe *prendre*, puisque les résultats des études antérieures ne nous laissent pas croire que la difficulté des emplois plus figés est liée à l'influence de la L1.

2. La deuxième hypothèse porte sur le poids de la variable linguistique, c'est-à-dire celle liée au fenêtrage, sur les connaissances qu'ont les apprenants des différentes acceptions prédicatives. Rappelons que les trois parties du noyau de sens peuvent faire l'objet d'un fenêtrage : l'orientation 1, le contact et l'orientation 2. Nous pensons que la variable liée au fenêtrage aura un effet sur la connaissance des différentes acceptions. Par exemple, nous pensons que les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré (p.ex. *Jean a pris le livre sur l'étagère*) favoriseront l'emploi du verbe *prendre* aux deux tâches expérimentales, et ce indépendamment de la langue maternelle des apprenants. Les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré (lorsque le contact se fait par saisie) sont celles qui constituent le premier sens du verbe *prendre* selon les dictionnaires consultés et certaines analyses linguistiques du verbe (p.ex. Picoche, 1991; Peeters & Eiszle, 1993). Plusieurs études ont souligné que les sens prototypiques d'un mot polysémique étaient plus facilement acquis que les sens qui ne le sont pas (p.ex. Ijaz, 1986; Lennon, 1996; Verspoor & Lowie, 2003).

3. La troisième hypothèse, quant à elle, porte sur l'influence translangagière sur le plan lexico-sémantique chez les apprenants anglophones, phénomène documenté par la plupart des études que nous avons recensées. Nous pensons donc que les apprenants seront influencés par la sémantique du verbe *take* dans leur performance aux tâches expérimentales. Par ailleurs, puisque rien dans l'*input* ne permettra aux apprenants d'infirmer l'hypothèse selon laquelle les verbes *prendre* et *take* partagent l'ensemble de leurs acceptions, nous pensons que les apprenants anglophones auront plus de difficulté avec les emplois du verbe *take* qui ne se réalisent pas par *prendre* en français, comme *Susan a pris son fils à l'école* (traduction de *Susan took her soon to school*) dans le sens de *Susan a amené son fils à l'école* qu'avec des acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take*, à savoir les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 ou 2 est fenêtrée.

#### 4.1.2 Les participants

Les participants sont tous des étudiants de niveau postsecondaire qui sont inscrits dans un programme de premier cycle dans lequel ils suivent des cours de français L2. Le recrutement s'est fait dans les classes de français L2 au niveau collégial et universitaire au Québec et dans le Canada anglophone. Nous avons contacté des professeurs de français L2 et ceux-ci ont accepté que nous menions l'expérimentation dans leur classe. Toutefois, les étudiants n'étaient pas obligés de participer à l'étude : nous avons insisté sur le fait que leur participation était volontaire et qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à n'importe quel moment. Afin de participer à l'étude, les apprenants devaient être inscrits à un programme universitaire ou collégial qui comprend des cours de français L2. 201 participants ont pris part à l'étude : 115 femmes et 86 hommes dont l'âge moyen est de 22,14 ans.

#### 4.1.3 Instruments de mesure et codage des données

Afin de répondre à nos questions de recherches, nous avons choisi des tâches qui nous permettent d'opérationnaliser les différentes variables à l'étude. Le tableau 4.1 présente une synthèse des instruments que nous proposons. Dans la première colonne, nous indiquons ce qui est mesuré par la tâche inscrite dans la deuxième colonne. Ces informations sont reprises dans le texte qui suit.

Tableau 4.1 Présentation des instruments de mesure

Mesure	Tâche
Connaissances du verbe <i>prendre</i> (4.1.3.1)	Tâche de production d'une phrase prototypique et d'autres phrases avec le verbe <i>prendre</i> (4.1.3.1.1) Jugement d'acceptabilité (4.1.3.1.2)
Niveau de compétence langagière en français L2	Test de closure (4.1.3.2)
Données sociodémographiques	Un questionnaire de données sociodémographiques (4.1.3.3)

Ainsi cette section est-elle consacrée à la description de nos instruments de mesure ainsi qu'au codage des données.

#### 4.1.3.1 Tâches mesurant les connaissances du verbe *prendre*

Les études que nous avons recensées ont fait appel à différentes tâches afin d'analyser l'acquisition de la polysémie en L2. De manière générale, il s'agit de tâches de production balisées (p.ex. Alferink & Gullberg, 2014; Cadierno, Ibarretxe-Antuñano & Hijazo-Gascón, 2016; Hayashi & Marks, 2012; Saji & Imai, 2013), de tâches lacunaires dans lesquelles les participants n'ont à produire qu'un mot (p.ex. Degani & Tokowicz, 2010; Degani, Tseng & Tokowicz, 2014; Verspoor & Lowie, 2003) et de tâches de jugement (p.ex. Elston-Güttler & Williams, 2008; Hayashi, 2008; Jiang 2002, 2004; Morimoto & Loewen, 2007).

Nous avons choisi deux mesures des connaissances sémantiques : une tâche de production écrite et une tâche de jugement d'acceptabilité. Ce sont non seulement deux tâches qui revenaient souvent dans les études que nous avons recensées, mais aussi des tâches qui permettent de cibler les connaissances sur un lexème en particulier; les tâches lacunaires, par exemple, semblent moins adéquates pour le but que nous poursuivons, et plus adaptées à des plans expérimentaux qui ciblent plus d'items lexicaux.

Ces deux tâches sont différentes surtout en ce qui a trait aux contraintes liées à la tâche. Dans la tâche de jugement, l'apprenant doit se prononcer sur l'acceptabilité d'une phrase ce qui reste relativement passif. Au contraire, dans la tâche de production écrite, l'apprenant est amené à produire six phrases contenant le verbe *prendre*. Nous verrons au travers de la présentation des résultats et de la discussion les différences en ce qui a trait aux résultats aux deux tâches. Nous allons d'abord présenter la tâche de production et ensuite, la tâche de jugement d'acceptabilité.

#### 4.1.3.1.1 Tâche de production

Notre tâche de production est composée de deux parties. La première partie a été empruntée aux études de Hayashi (2008) et de Hayashi et Marks (2012); le but de celle-ci est d'amener les apprenants à produire une phrase qu'ils jugent prototypique pour le verbe à l'étude.<sup>71</sup> La consigne est la même pour notre étude : nous demandons aux apprenants de produire la première phrase qui leur vient à l'esprit avec le verbe *prendre*. Le but de cette tâche est de mesurer s'il y a une certaine homogénéité dans le jugement des apprenants sur ce qui constitue le sens prototypique du verbe *prendre* en français et ensuite de voir si on peut lier ce sens prototypique à des critères issus de notre analyse sémantique, au groupe linguistique auquel appartient l'apprenant (anglophone ou allophone) ou encore au niveau de l'apprenant.

La deuxième partie de la tâche, quant à elle, consiste à produire cinq autres phrases utilisant le verbe *prendre*. Le but de cette partie est de voir les différents sens que les apprenants utilisent lorsqu'ils produisent des phrases avec le verbe *prendre*. Nous souhaitons voir si les emplois couverts relèvent de toutes les différentes catégories isolées par l'analyse syntaxique, c'est-à-dire les locutions verbales, les constructions

---

<sup>71</sup> Les études de Hayashi (2008) et de Hayashi et Marks (2012) portaient sur les verbes *to make* et *to give*.

à verbe support et les acceptions prédictives. Lorsque l'apprenant produit une acception prédictive, s'agit-il de différentes instances d'une même acception ou encore, les apprenants utilisent-ils des sens qu'on peut relier à différentes acceptions du verbe ? Cette tâche mesure donc la capacité des apprenants à produire des phrases comportant le verbe *prendre* et la variété d'emplois qu'ils produisent. Notons que les participants ont produit un maximum de six phrases (min=1; max=6; moyenne=5,33). La tâche se trouve dans l'annexe A.1.

#### 4.1.3.1.1.1 Codage pour la tâche de production

Chaque phrase a été consignée dans un fichier Excel. Nous avons d'abord codé chaque phrase par rapport au type d'emploi : une acception prédictive, un verbe support, une locution verbale ou une phrase *autre*. Ensuite, nous avons codé les acceptions prédictives selon plusieurs paramètres : le type de contact (par saisie ou par localisation) et le fenêtrage (orientation 1, contact ou orientation 2). Les phrases *autre* ont été consignées dans quatre catégories : les erreurs, les phrases ambiguës, les phrases avec un verbe autre que le verbe *prendre* et les expressions du français québécois. Enfin, les erreurs ont été codées selon qu'elles sont explicables par l'influence de l'anglais ou non. Nous donnons des exemples de chacun des types de phrases lorsque nous analysons les données.

#### 4.1.3.1.2 Jugement d'acceptabilité

Notre deuxième tâche est une tâche hybride qui réunit des éléments du *truth value judgement task* (TVJT) et d'une tâche de jugement d'acceptabilité. Nous parlons de tâche hybride dans la mesure où cette tâche est un jugement d'acceptabilité qui se base sur le TVJT. En effet, l'apprenant doit lire un court contexte en français et choisir par la suite la ou les phrases qui peuvent suivre ce contexte (Slabakova, 2013,



p. 132). On définit le jugement d'acceptabilité comme étant la perception de l'acceptabilité d'une phrase dans une perspective de compréhension (Sprouse, 2013, p. 1).

Puisque nous travaillons sur la sémantique du verbe *prendre*, le jugement porte sur l'acceptabilité des phrases comportant différentes acceptions de ce verbe ainsi que des synonymes. Nous avons également construit des phrases erronées. Afin de construire les erreurs, nous avons donc manipulé les verbes choisis en tablant sur les synonymes du verbe *prendre* qui ne répondent pas au contexte (p.ex. phrase 4-c du tableau 4.3), des emplois d'un verbe qui sont asémantiques dans le contexte (p.ex. phrase 3-b du tableau 4.3) ou encore des verbes qui encodent des orientations qui ne répondent pas au contexte (p.ex. phrase 1-b du tableau 4.3). Nous avons jugé bon de manipuler les différentes orientations dans la mesure où il s'agit d'un aspect fondamental de l'analyse sémantique qui nous proposons. Nous ajoutons également des verbes supports ainsi que des emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais. Ces emplois erronés du verbe *prendre* nous permettront de vérifier, entre autres, la présence de l'influence translangagière chez nos apprenants anglophones.

Notons que pour plusieurs raisons, nous avons décidé d'exclure les locutions verbales de cette tâche.<sup>72</sup> La raison majeure consiste dans le fait qu'il existe une littérature abondante sur le figement et les locutions en ALS. Nous pensons que l'étude de séquences figées en ALS constitue un champ de recherche à part et que notre analyse des locutions verbales ne permettra pas de contribuer de façon adéquate à ces discussions. Dans les items proposés, nous avons ainsi des constructions à verbes supports, des acceptions prédicatives et des acceptions du verbe *take* qui ne correspondent pas à *prendre*. La tâche se trouve dans l'annexe A.2.

---

<sup>72</sup> Rappelons tout de même que dans la tâche de production les locutions verbales sont présentes dans la mesure où c'est une tâche de production libre.

Les participants ont reçu comme consigne de lire le contexte et de cocher toutes les phrases qui sont acceptables en français dans le contexte fourni, et ce pour chaque item.

Le tableau 4.2 présente une synthèse des variables linguistiques manipulées dans la construction des items de tâche de jugement d'acceptabilité.

Tableau 4.2 Variables linguistiques manipulées dans la tâche de jugement d'acceptabilité

Type d'acception	Fenêtrage	Type de contact	Exemple d'item	# d'items
Analyse sémantique	Orientation 1	Contact par saisie	<p><b>1. Pierre fait souvent ses commissions après le travail.</b></p> <p>A. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre prend du pain à la boulangerie.</p> <p>B. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre apporte du pain à la boulangerie.</p> <p>C. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre achète du pain à la boulangerie.</p>	2
		Contact par localisation	<p><b>2. Le mari de Fanny rentre de Chine ce soir à 18h.</b></p> <p>A. Elle ne pourra donc pas manger avec nous ce soir, car elle doit amener son mari à l'aéroport.</p> <p>B. Elle ne pourra donc pas manger avec nous ce soir, car elle doit récupérer son mari à l'aéroport.</p> <p>C. Elle ne pourra donc pas manger avec nous ce soir, car elle doit prendre son mari à l'aéroport.</p>	2

Contact	Contact par saisie	<b>3. Il y a de plus en plus d'activité criminelle dans le centre-ville de Montréal.</b>	4
		<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Ce dimanche, deux hommes ont pris le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.</li> <li>B. Ce dimanche, deux hommes ont vu le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.</li> <li>C. Ce dimanche, deux hommes ont volé le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.</li> </ul>	
	Contact par localisation	<b>4. Les autoroutes de la région de Montréal sont en mauvais état.</b>	3
		<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Denis déteste utiliser l'autoroute quand il doit aller de l'est à l'extrême ouest de la ville.</li> <li>B. Denis déteste prendre l'autoroute quand il doit aller de l'est à l'extrême ouest de la ville.</li> <li>C. Denis déteste adopter l'autoroute quand il doit aller de l'est à l'extrême ouest de la ville.</li> </ul>	
Orientation 2	Contact par saisie	<b>5. Rosalie voulait rendre hommage à Chomsky.</b>	9
		<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Elle a vu une citation de cet auteur dans l'article qu'elle vient de publier.</li> <li>B. Elle a mis une citation de cet auteur dans l'article qu'elle vient publier.</li> <li>C. Elle a pris une citation de cet auteur dans l'article qu'elle vient de publier.</li> </ul>	

	Contact par localisation	<b>6. Louise ne réussit jamais sa mayonnaise lorsqu'elle la fait à la maison.</b>	4
		<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise tombe toujours.</li> <li>B. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise monte toujours.</li> <li>C. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise prend toujours.</li> </ul>	
<b>Verbe support</b>		<b>7. Jean a une routine quotidienne très précise.</b>	6
		<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Il se douche toujours avant son petit déjeuner.</li> <li>B. Il prend toujours sa douche avant son petit déjeuner.</li> <li>C. Il a toujours sa douche avant son petit déjeuner.</li> </ul>	
<b>Emploi erroné du verbe <i>prendre</i> calqué sur l'anglais<sup>73</sup></b>		<b>8. Suzanne a son cours de yoga à 9h tous les matins, et son fils doit être à l'école à 8h30.</b>	4
		<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Avant d'aller au yoga, elle prend son fils à l'école.</li> <li>B. Avant d'aller au yoga, elle amène son fils à l'école.</li> <li>C. Avant d'aller au yoga, elle va chercher son fils à l'école.</li> </ul>	

---

Nous analysons la variable liée au fenêtrage, puisque nous avons montré que c'est la partie du noyau de sens fenêtrée qui permet de distinguer les différentes acceptions du

---

<sup>73</sup> Nous reviendrons en détail sur ces items et leur intérêt par rapport au verbe *prendre* lorsque nous les analysons dans la section 4.2.2.3.

verbe *prendre* les unes des autres. Le fenêtrage nous a aussi permis d'émettre des hypothèses sur les différences entre les verbes *prendre* et *take*. Le type de contact est lié aux types sémantiques des noms présents dans le co-texte du verbe *prendre*. Nous reviendrons sur ces points dans la discussion.

#### 4.1.3.1.2.1 Codage pour la tâche de jugement

Chaque item comporte trois phrases : une phrase avec le verbe *prendre*, une phrase avec un synonyme du verbe *prendre* et une phrase erronée. Pour tous les items, sauf les acceptions de *take* qui ne sont pas traduites par *prendre*, il y a deux réponses correctes : le verbe *prendre* et le synonyme. Pour les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais, seul le synonyme est correct (voir l'exemple 8 du tableau 4.3). Nous tenons compte de cette différence dans l'ensemble des analyses. Les réponses comportant le verbe *prendre* sont codées de la même façon qu'il s'agisse d'une acception de *prendre* erronée (les acceptions du verbe *take* qui ne se traduisent pas par *prendre*) ou non (les acceptions prédicatives et les verbes supports). La variable indépendante (liée à la polysémie du verbe) permet de distinguer les emplois du verbe *prendre* qui sont acceptables en français (les acceptions prédicatives et les verbes supports) de ceux qui ne le sont pas (les acceptions du verbe *take* qui ne sont pas traduites par *prendre*).

Le tableau 4.3 présente les différentes possibilités pour les réponses.

Tableau 4.3 Codage de la tâche de jugement

Type de réponse	Code
prendre	1
synonyme	2
erreur	3
prendre + synonyme	12
prendre + erreur	13
synonyme + erreur	23
prendre + synonyme + erreur	123

#### 4.1.3.2 Mesure de la compétence langagière : le test lacunaire

Dans notre recension des écrits, nous avons soulevé le problème de la définition et de la mesure du niveau en L2 comme variable indépendante. Plusieurs études mettent en lien le niveau de compétence langagière en L2 et la performance à des tâches expérimentales sollicitant des connaissances sémantiques. Cependant, le niveau en L2 est souvent évalué par des mesures très hétérogènes (p.ex. score à des tests standardisés, niveau du cours que l'apprenant suit, questionnaires sur la perception qu'a l'apprenant de son niveau [*self-report*]). Le problème de la mesure de la compétence langagière en ALS n'est pas propre aux études qui font partie de notre recension des écrits. Dans un article portant sur le problème de cette mesure en ALS de manière générale, Tremblay (2011) relève un manque d'homogénéité dans la mesure de la compétence langagière (p. 340).

Nous avons le souci de mettre en lien le niveau de compétence langagière des apprenants et leur performance aux tâches expérimentales. Nous avons choisi de nous servir d'un test lacunaire afin d'opérationnaliser la compétence langagière (*language proficiency*). La définition que nous avons retenue est la suivante : « [...] un indice des habiletés de compréhension et de productions que développent les apprenants d'une L2 au travers différents domaines et modalités linguistiques afin de

communiquer » (notre traduction de Tremblay, 2011, p. 340 : [...] *an index of the comprehension and production abilities that L2 learners develop across linguistic domains [...] and modalities [...] to communicate*).

Le test lacunaire est un test dans lequel l'apprenant doit fournir des mots qui ont été supprimés d'un passage écrit (p.ex. Brown, 1980, 2002; Chapelle & Abraham, 1990; Oller, 1973, pour ne citer que ceux-là). Nous sommes bien consciente des problèmes posés par ce type de test. Par exemple, il est parfois difficile, entre autres, de caractériser les habiletés langagières mesurées. Toutefois, bon nombre d'études ont montré des corrélations importantes entre le score aux tests de closure et aux tests de compétence langagière standardisés tels le *TOEFL* pour l'anglais L2 (p.ex. Chapelle & Abraham, 1990; Tremblay, 2011). Qui plus est, les recherches sur l'évaluation ont montré que les tests lacunaires permettent de différencier les apprenants de L2 selon leur niveau de compétence langagière (Tremblay, 2011, p. 344).

Nous présentons le test lacunaire que nous avons utilisé dans l'annexe A.3.

#### 4.1.3.2.1 Codage et prise en compte de la variable liée au niveau

Le test lacunaire que nous avons utilisé est un test qui comporte 30 items à choix multiple (quatre choix de réponse pour chaque item). Chaque item vaut un point et le score est ainsi calculé sur un total de trente. Nous traitons la variable liée à la compétence langagière comme une variable continue, et dans ce qui suit nous allons présenter les statistiques descriptives pour celle-ci.

Le tableau 4.4 présente cette variable ainsi que les tests de normalité que nous avons effectués : il s'agit de la vérification des indices et des ratios de symétrie et d'aplatissement. Notons que les ratios de symétrie et d'aplatissement sont calculés en prenant l'indice respectif et en le divisant par son erreur type. Notons également que

nous considérons que la variable est normalement distribuée lorsque les ratios de symétrie et d'aplatissement sont inférieurs à deux. (Larson-Hall, 2010, p. 78).

Tableau 4.4 Statistiques descriptives pour le test lacunaire

<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>	<b>Indice de symétrie (erreur standard)</b>	<b>Indice d'aplatissement (erreur standard)</b>	<b>Ratio de symétrie</b>	<b>Ratio d'aplatissement</b>
17,85	4,20	-0,214 (0,176)	-0,575 (0,350)	-1,22	-1,64

Note :  $n = 191$ ; Min=7; max= 26

La variable étant normalement distribuée, nous gardons la variable telle quelle.

#### 4.1.3.3 Questionnaire sociodémographique

Afin de recueillir des informations d'ordre sociodémographiques sur nos participants, entres autres l'âge, le genre, les différentes langues parlées par nos sujets, nous avons élaboré un questionnaire. Celui-ci se trouve à l'annexe A.4.

En ce qui concerne les données sociodémographiques, nous nous sommes surtout intéressée à la langue maternelle des participants. Deux questions dans le questionnaire sociodémographique nous ont permis d'identifier celle-ci. On leur demandait dans un premier temps quelle était leur langue maternelle et, dans un second temps, la langue dans laquelle ils étaient le plus à l'aise. Sont considérés comme anglophones les apprenants qui ont répondu que leur langue maternelle ainsi que la langue dans laquelle ils sont le plus à l'aise est l'anglais ( $n=118$ ). Nous avons considéré les autres apprenants, c'est-à-dire ceux qui ont indiqué que leur langue maternelle n'est pas l'anglais ou encore que la langue dans laquelle ils sont le plus à



l'aise n'est pas l'anglais, comme des allophones ( $n=73$ ). Les L1s des apprenants allophones variaient; nous en avons dénombré vingt.<sup>74</sup>

Quelques participants ( $n=10$ ) ont indiqué que le français était soit leur langue maternelle soit la langue dans laquelle ils étaient le plus à l'aise. Ils ont été exclus de toutes les analyses étant donné l'importance de la variable liée au groupe linguistique dans notre plan expérimental. Le tableau 4.5 présente les participants retenus pour l'étude :

Tableau 4.5 Les participants

	Anglophones	Allophones	Total
Femmes	63	46	109
Hommes	55	27	82
Total	118	73	191

#### 4.1.3.3.1 Prise en compte de la variable liée au groupe linguistique

Dans ce paragraphe, nous allons discuter de l'opérationnalisation de l'influence translangagière. Nous nous intéressons tout particulièrement à l'influence translangagière chez les apprenants anglophones. Dans les écrits méthodologiques sur l'influence translangagière, on insiste sur l'idée que la vérification de l'influence translangagière doit reposer sur différents critères, l'un de ces critères étant l'hétérogénéité intergroupe (Jarvis & Pavlenko, 2008, p. 45). On peut confirmer l'hétérogénéité intergroupe « [...] lorsqu'un groupe d'apprenants comparables d'une L2 commune qui ont différentes langues maternelles diffèrent dans leur performance

<sup>74</sup> Les langues maternelles sont les suivantes : arabe (4,1 %), bengali (1,4 %), chinois (9,6 %), coréen (1,4 %), espagnol (16,4 %), grec (1,4 %), hindi (2,7 %), italien (12,3 %), japonais (1,4 %), kirghiz (1,4 %), ourdou (4,1 %), persan (4,1 %), portugais (1,4 %), punjabi (9,6 %), roumain (6,8 %), russe (6,8 %), tamil (9,6 %), ukrainien (1,4 %), vietnamien (2,7 %) et yorouba (1,4 %).

dans la L2 » (notre traduction de Jarvis, 2000, p. 254 : [...] *when comparable learners of a common L2 who speak different L1s diverge in their L2 [interlanguage] performance*). Nous avons donc vérifié qu'il n'y avait pas de lien entre nos deux variables indépendantes qui relèvent des caractéristiques des participants : le groupe linguistique des participants (anglophone ou allophone) et le score au test lacunaire, notre mesure du niveau en français L2. Les résultats d'un ANOVA confirment l'absence de ce lien [ $F(1,189)=0.42$ ,  $p=ns$ ].

Nous considérons donc que les allophones constituent une sorte de groupe témoin et que de ce fait, lorsque les anglophones et les allophones diffèrent dans leur performance aux tâches mesurant leurs connaissances sémantiques, il se pourrait que nous soyons en présence d'une différence explicable par l'influence translangagière.

#### 4.1.4 Procédure

Ce paragraphe est consacré à la procédure que nous avons suivie afin de recueillir nos données. Nous avons fait une mise à l'essai des différentes tâches afin de nous assurer du bon fonctionnement de la consigne ainsi que du temps de passation. Nous avons porté une attention particulière à la façon dont les participants comprenaient la consigne de la tâche de jugement d'acceptabilité, car nous voulions nous assurer qu'ils choisissaient toutes les phrases possibles, et non seulement la phrase qu'ils jugeaient comme étant la meilleure pour compléter le contexte. Pour des raisons pratiques, nous avons choisi d'effectuer cette mise à l'essai au moyen de l'outil informatique *Survey Gizmo*. Nous avons soumis 40 apprenants à cette mise à l'essai; par la suite, nous avons apporté quelques modifications au devis expérimental, aux consignes et nous avons pu déterminer de façon plus précise le temps nécessaire pour chaque tâche ainsi que l'ordre de passation.

Rappelons que nous avons trois instruments de mesure ainsi qu'un questionnaire de données sociodémographiques. Les trois tâches expérimentales sont les suivantes : un test lacunaire, une tâche de production écrite et une tâche de jugement d'acceptabilité. Tous les sujets ont passé les différentes parties de l'expérimentation dans le même ordre. La première tâche était la tâche de production. Nous avons commencé avec cette tâche pour que les items du matériel expérimental n'influencent pas la production des participants. Les participants ont disposé de sept minutes pour écrire les six phrases. Ensuite, les participants ont fait le test lacunaire. Ils ont disposé de quinze minutes pour compléter cette tâche. Puis, ils ont effectué la tâche de jugement de grammaticalité qui demandait vingt minutes. Enfin, le questionnaire de données sociodémographiques est venu clore l'expérience. Les participants ont disposé de cinq minutes pour cette dernière partie. Le tableau 4.6 fait une synthèse de la procédure de passation.

Tableau 4.6 Synthèse de la procédure de passation

<b>Partie de l'expérimentation</b>	<b>Instrument</b>	<b>Temps approximatif</b>
Introduction et consentement	Formulaire de consentement	5 minutes
Mesure des connaissances sémantiques	Tâche de production écrite	7 minutes
Mesure du niveau de compétence langagière en français langue seconde	Test de closure	15 minutes
Mesure des connaissances sémantiques	Jugement d'acceptabilité	20 minutes
Données sociodémographiques	Questionnaire de données sociodémographiques	5 minutes
Clôture	-	3 minutes
Total		55 minutes

## 4.2 Analyse des résultats

Cette section est consacrée aux analyses statistiques. L'ensemble des données a été consigné et codé dans un fichier Excel. Par la suite, les analyses ont été effectuées au moyen des logiciels SPSS 21 et STATA 13, selon le type d'analyse requis.

Nous avons effectué deux types d'analyse: des analyses de régression logistique et multinomiale. Nous avons eu recours à des analyses de régression logistique afin d'analyser les données lorsque celles-ci répondaient aux présupposés de la régression logistique : la variable dépendante est binaire et les variables indépendantes ne sont pas reliées entre elles (Field, 2009, p. 273; Tabachnick & Fidell, 2013). Les régressions logistiques permettent la prédiction d'une réponse donnée exprimée au moyen d'un rapport de chances. Selon Bressoux (2008), le rapport de chances (ou *odds ratio*) « [...] est la probabilité d'occurrence d'un événement (e.g. la probabilité de voter) sur la probabilité de non-occurrence (e.g. la probabilité de ne pas voter) » (p. 229). Nous avons utilisé les analyses de régression multinomiale lorsque la variable dépendante comprend, selon l'analyse, trois ou quatre catégories non ordonnées, un des présupposés de la régression logistique multinomiale. Le coefficient de régression s'exprime au moyen d'un rapport de risque relatif, autrement dit, le risque d'appartenir à une catégorie par rapport aux autres catégories (Hilbe, 2009, p. 385).

Nous présentons d'abord les résultats de la tâche de production écrite (4.2.1) et ensuite ceux de la tâche de jugement d'acceptabilité (4.2.2).

### 4.2.1 Analyses portant sur la tâche de production écrite

La première tâche à laquelle nous avons eu recours est une tâche de production écrite. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, tous les participants n'ont pas

complété les deux tâches portant sur leur connaissance du verbe *prendre* : la tâche de jugement de grammaticalité et celle de production écrite. De ce fait, nous analysons les productions écrites de 168 participants, 117 anglophones (71 femmes, 46 hommes) et 51 allophones (26 femmes, 25 hommes).

Le tableau 4.7 fait état des différents codes qui ont été assignés aux phrases produites.

Tableau 4.7 Catégories pour le codage des phrases de la tâche de production écrite

<i>Type d'acception</i>		
(1) Acception prédicative	<b><i>Type de contact</i></b>	<b><i>Fenêtrage</i></b>
	1- Contact par saisie	1- Orientation 1
	2- Contact par localisation	2- Contact
		3- Orientation 2
(2) Verbe support		
(3) Locution verbale		
(4) Autre	<b><i>Types de phrases « autre »</i></b>	<b><i>Type d'erreur</i></b>
	1- erreur	1- erreur de l'anglais
	2- phrase ambiguë	2- erreur autre
	3- phrase avec un verbe autre que <i>prendre</i>	
	4- expression du français québécois	

Ont été classées parmi les acceptions prédicatives, les phrases suivantes qui sont tirées du corpus:

- (259) Je prends la voiture.
- (260) Est-ce que vous prenez votre livre ?
- (261) Prenez votre temps.

Les exemples en (262) et (263) sont des exemples de phrases avec un verbe support et les exemples en (264) et (265), avec des locutions verbales. Nous donnons des exemples des phrases *autre* lorsque nous les analysons dans la section 4.2.1.3.

(262) Je vais prendre une photo.

(263) J'ai pris une douche.

(264) Il prend soin de sa mère.

(265) Je prends confiance.

Nous analyserons d'abord les phrases produites selon le type d'emploi (4.2.1.1). Ensuite, nous analyserons, les acceptions prédicatives selon la partie du noyau de sens qui est fenêtrée (4.2.1.2). Enfin, nous analyserons les phrases *autre* ainsi que les erreurs produites (4.2.1.3).

#### 4.2.1.1 Analyses en fonction du type d'emploi

Ces premières analyses permettent de répondre à la première question de recherche, à savoir celle qui porte sur la relation entre les différents emplois du verbe *prendre* et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces emplois. Le comportement ici fait référence au type de phrase produite. Nous analyserons d'abord les premières phrases produites et ensuite l'ensemble des phrases produites. Puis, dans la synthèse, nous donnerons une réponse à la question de recherche à laquelle répondent les analyses.

##### 4.2.1.1.1 Analyse 1a : Phrases prototypiques

Nous avons demandé aux apprenants de produire la première phrase qui leur venait à l'esprit avec le verbe *prendre*. Notre but est d'évaluer s'il y a une certaine homogénéité dans les acceptions du verbe que les apprenants peuvent juger comme étant prototypiques. Ainsi, nous analysons 168 phrases.

Le tableau 4.8 présente les données descriptives selon le type d'acception et le groupe linguistique des participants.

Tableau 4.8 Données descriptives pour l'analyse 1a

	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Acception prédicative	90	77,0 (0,04)	33	64,7 (0,07)	123	73,2 (0,03)
Verbe support	12	10,3 (0,03)	4	7,8 (0,04)	16	9,5 (0,02)
Locution verbale	5	4,3 (0,02)	5	9,8 (0,04)	10	6,0 (0,02)
Autre	10	8,5 (0,03)	9	17,6 (0,05)	19	11,3 (0,02)

Note. *ET=erreur type*

Nous avons effectué une analyse de régression multinomiale dans laquelle la variable dépendante était le type d'emploi du verbe dans la phrase produite et les variables indépendantes étaient le niveau de compétence langagière en français L2 et le groupe linguistique des participants. Le modèle de régression n'était pas significatif. Autrement dit, il n'y a aucun lien entre le niveau en français L2, le groupe linguistique des apprenants et le type d'acception qu'ils considèrent comme étant le sens prototypique du verbe *prendre*. Cependant, force est de constater que la grande majorité des premières phrases produites sont des acceptions prédicatives (73,2 % globalement).

#### 4.2.1.1.2 Analyse 1b : L'ensemble des phrases produites

Cette analyse porte sur l'ensemble des phrases produites, incluant les phrases prototypiques. Notre analyse porte alors sur 895 phrases. Voici les données descriptives pour l'ensemble des phrases produites selon le groupe linguistique de l'apprenant et le type de phrase.

Tableau 4.9 Données descriptives pour l'analyse 1b

	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Acception prédicative	472	74,6 (0,02)	188	71,8 (0,03)	660	73,7 (0,01)
Verbe support	44	7,0 (0,01)	12	4,6 (0,02)	56	6,3 (0,01)
Locution verbale	24	3,8 (0,01)	23	8,8 (0,02)	47	5,3 (0,01)
Autre	93	14,7 (0,01)	39	14,9 (0,02)	132	14,7 (0,01)

Note. ET=erreur type

La régression multinomiale suivante (tableau 4.10) porte sur les données descriptives que l'on vient de présenter. Encore une fois, la variable dépendante est le type d'emploi du verbe, et les variables indépendantes sont le groupe linguistique et le niveau de compétence langagière de l'apprenant. Nous fixons la variable de référence à *autre* étant donné que nous nous intéressons aux chances de produire les types de phrases qui peuvent être expliquées par notre analyse sémantique.

Tableau 4.10 Régression multinomiale sur le type de phrase produite (analyse 1b)

	<b>Acception prédicative</b>		<b>Verbe support</b>		<b>Locution verbale</b>	
	RRR (ET)	Sig.	RRR (ET)	Sig.	RRR (ET)	Sig.
Constante	2,32 (1,03)	0,06	0,18 (0,14)	0,03	0,026 (0,02)	0,01
Langue (Anglophone)	1,05 (0,23)	0,820	0,73 (0,29)	0,427	2,98 (1,10)	0,003
Niveau	1,05 (0,03)	0,08	1,05 (0,04)	0,195	1,13 (0,05)	0,005

Notes : nombre d'observations =895 ; log vraisemblance = -737,95,  $\chi^2=18,85$ ,  $p<0,005$ ; pseudo  $R^2 = 0,0126$  ; ET=erreur type; RRR=rapport de risque relatif



Nous n'observons que très peu d'effets significatifs. En effet, la variable *niveau* n'est significative que pour les locutions verbales. Plus le score au test lacunaire est élevé, plus le participant a des chances de produire une locution verbale. Quant à la variable liée au groupe linguistique, on constate que les allophones ont 2,98 fois plus de risque de produire une locution verbale que les anglophones, toutes choses étant égales par ailleurs. Quant aux acceptions prédicatives et aux verbes supports, ni le niveau ni la langue maternelle des participants ne permettent de prédire leur production.

#### 4.2.1.1.3 Synthèse : réponse à la première question de recherche

À la première question de recherche « Y a-t-il une relation entre les différents emplois du verbe *prendre* et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces emplois aux différentes tâches expérimentales? », nous pouvons simplement répondre que pour ce qui est de la tâche de production, les phrases produites sont massivement des acceptions prédicatives. Pour la sous-question qui porte sur la différence entre les anglophones et les allophones, seule la production des locutions verbales semble être conditionnée par le groupe linguistique auquel appartient l'apprenant.

Passons maintenant à l'analyse qui porte sur les différentes acceptions prédicatives produites.

#### 4.2.1.2 Analyses en fonction de l'analyse sémantique (fenêtrage)

Ces analyses nous permettent de répondre à la deuxième question de recherche qui porte sur le lien entre les différentes acceptions prédicatives selon la partie du noyau de sens qui est fenêtrée et l'usage qu'en font les apprenants. La première analyse porte sur les phrases prototypiques et la deuxième, sur l'ensemble des acceptions prédicatives.

## 4.2.1.2.1 Analyse 2a : Phrases prototypiques

Analysons d'abord les acceptions prédicatives qui font partie des premières phrases produites. Nous analysons alors 123 phrases (voir tableau 4.8). La variable dépendante est le fenêtrage qui comporte trois catégories : l'orientation 1 est fenêtrée, le contact est fenêtré ou encore l'orientation 2 est fenêtrée. Le tableau 4.11 présente les données descriptives.

Tableau 4.11 Données descriptives pour l'analyse 2a

	Anglophone		Allophone		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Orientation 1	1	1,1 (0,01)	2	6,1 (0,04)	3	2,4 (0,01)
Contact	88	97,8 (0,02)	31	94,0 (0,04)	119	96,7 (0,02)
Orientation 2	1	1,1 (0,01)	0	0	1	0,8 (0,01)

Note. ET= erreur type

Nous avons effectué une analyse de régression multinomiale dans laquelle la variable dépendante est le fenêtrage de l'acception prédicative produite et les variables indépendantes sont le groupe linguistique des apprenants et le niveau de compétence langagière en français L2. Le modèle de régression n'est pas significatif. Les acceptions prédicatives dans lesquelles le contact est fenêtré constituent 96,7 % des acceptions produites. On peut donc en conclure que, pour ces apprenants, le sens prototypique du verbe *prendre* correspond à des cas pour lesquels le contact est fenêtré, et ce indépendamment du fait qu'ils soient anglophones ou allophones et de leur niveau de compétence langagière en français L2.

#### 4.2.1.2.2 Analyse 2b : L'ensemble des phrases produites

L'analyse suivante jette un regard sur l'ensemble des différents types d'acceptations prédicatives qui ont été produites, incluant les phrases prototypiques. Au total, nous examinerons 660 phrases qui ont été codées *acceptation prédicative* et la variable dépendante est encore une fois, le fenêtrage. Le tableau 4.12 fait état des données descriptives.

Tableau 4.12 Données descriptives pour l'analyse 2b

	Anglophone		Allophone		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Orientation 1	4	1,0 (0,004)	3	1,6 (0,01)	8	1,1 (0,004)
Contact	454	96,2 (0,01)	179	95,2 (0,02)	633	96,0 (0,01)
Orientation 2	14	3,0 (0,01)	6	3,2 (0,01)	19	3,0 (0,01)

Note. ET= erreur type

Encore une fois, nous avons effectué des analyses de régression multinomiale avec le groupe linguistique des participants et leur niveau comme variables indépendantes et le modèle n'a pas été significatif. Autrement dit, il n'y a aucun lien statistique entre la langue maternelle des participants, leur niveau en français et leur capacité à produire des phrases dans lesquelles l'une des deux orientations est fenêtrée. Les participants ont massivement produit des phrases dans lesquelles le contact est fenêtré (96,0 % des acceptations prédicatives produites). De plus, les données descriptives ne montrent que très peu de différences entre les apprenants anglophones et allophones.

#### 4.2.1.2.3 Synthèse : réponse à la deuxième question de recherche

La deuxième question de recherche portait sur le lien entre les différentes catégories des acceptations prédicatives (la partie du noyau de sens qui est fenêtrée) et les

acceptions prédicatives qu'ont produites les apprenants. Plus de 96 % des phrases produites, que ce soit les premières phrases ou les phrases subséquentes, sont des phrases dans lesquelles le contact est fenêtré. Quel que soit le niveau de compétence langagière de l'apprenant et le groupe linguistique auquel il appartient, le premier sens du verbe *prendre* correspond à une acception pour laquelle le contact est fenêtré.

#### 4.2.1.3 Analyse 3: les phrases *autre*

Passons maintenant à l'analyse des phrases qui ont été catégorisées *autre*. Les 132 phrases qui sont codées *autre* appartiennent à quatre catégories : des erreurs, des phrases que nous avons qualifiées d'ambiguës puisqu'elles tombent dans deux catégories (acception du verbe *prendre* ou erreur liée à l'anglais), des phrases avec un verbe autre que le verbe *prendre* ainsi que des expressions qui relèvent du français québécois. Dans le tableau 4.13 nous donnons deux exemples de chacun des types de phrases. Nous conservons les erreurs morphosyntaxiques commises par les participants.

Tableau 4.13 Catégories pour les phrases *autre*

Type de phrase <i>autre</i>	Exemples
Erreur	1- Nous voulons prendre le chien pour une marche en centre-ville. 2- Il prend
Phrase ambiguë	1- Il prennent des chaises aux jeu de soccer 2- L'autobus nous prenons au magasin
Verbe autre que <i>prendre</i>	1- Le verbe prendre veux dire "to take" 2- La forme infinitive du verbe "pris" est "prendre"
Français québécois	1- J'ai pris une marche 2- Après la vol, le policiers sont entrain de prendre action.

Le tableau 4.14 fait état des données descriptives.

Tableau 4.14 Données descriptives pour l'analyse 3

	Anglophone		Allophone		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Erreur	69	74,2 (0,05)	28	74,4 (0,07)	97	74,2 (0,04)
Phrase ambiguë	6	6,5 (0,03)	4	7,7 (0,04)	10	6,8 (0,02)
Verbe autre que <i>prendre</i>	7	7,5 (0,03)	4	10,3 (0,05)	11	8,3 (0,02)
Français québécois	11	11,8 (0,03)	3	7,7 (0,04)	14	10,6 (0,03)

*Note.* ET= erreur type

Nous avons effectué des analyses de régression multinomiale afin de vérifier le lien entre notre variable dépendante et nos variables indépendantes : le niveau en français L2 et le groupe linguistique des participants ; or, il s'avère que ce modèle ne permet pas d'expliquer les données.

Bien que ces résultats ne soient pas significatifs, nous pouvons tout de même tirer la conclusion que la majorité des phrases *autre* sont des erreurs, et que les anglophones et les allophones commettent autant d'erreurs les uns que les autres. Tournons-nous maintenant vers l'analyse des erreurs. Nous souhaitons surtout voir si les erreurs commises par les anglophones peuvent être expliquées par l'influence translangagière.

#### 4.2.1.4 Analyse 4 : Focalisation sur les erreurs

Dans ce paragraphe, nous nous intéressons tout particulièrement aux erreurs produites à la tâche de production. Au total 97 phrases sont considérées comme des erreurs, dont 69 qui ont été produites par des anglophones et 28 par des allophones. Par la suite, nous avons séparé les erreurs produites dans deux catégories : celles qui peuvent être expliquées par l'influence de l'anglais et celles qui ne peuvent pas l'être.

Voici des exemples de chaque type d'erreur ainsi que des traductions en anglais pour les erreurs de l'anglais.

Tableau 4.15 Codage des erreurs

Type d'erreur	Exemples
Erreur de l'anglais	1- Je veux prendre ma famille sur un vacation. ( <i>I want to take my family on a vacation</i> ) 2- Je ne prend pas a l'eau facilement. ( <i>I don't take to water easily</i> ) 3- Ma mère m'a pris au Tanzim ville. ( <i>My mother took me to Tanzim ville</i> )
Autre	1- Elle prend des bisous de ces parents. 2- Lorsque vous prenez le linge français que fait tu ? 3- Je prend.

Dans le tableau 4.15, nous voyons que les erreurs de l'anglais sont essentiellement de deux types : des phrases dont l'orientation encodée ne correspondent pas à celle permise par le verbe *prendre* (phrases 1 et 3) ou encore une locution verbale calquée sur l'anglais (phrase 2).

Le tableau 4.16 fait état des données descriptives.

Tableau 4.16 Données descriptives pour l'analyse 4

Type d'erreur	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Erreur de l'anglais	52	75,5 (0,05)	9	34,5 (0,09)	61	63,3 (0,05)
Autre	17	24,5 (0,05)	19	65,5 (0,09)	36	36,7 (0,05)

Note. ET= erreur type

Ensuite, nous avons effectué une analyse de régression logistique en utilisant comme variable dépendante le type d'erreur. Les variables indépendantes sont le groupe

linguistique des apprenants ainsi que leur niveau en anglais. Les résultats de cette analyse se trouvent dans le tableau 4.17.

Tableau 4.17 Régression logistique sur le type d'erreur (analyse 4)

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	0,34	0,35	0,299
Niveau	1,03	0,06	0,637
Langue (Allophone)	5,61	2,72	0,001

*Notes : nombre d'observations =98; log vraisemblance =-57,10,  $\chi^2 = 14,69$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,1140$*

Malgré le peu de données, le modèle de régression est significatif. Les anglophones ont 5,61 fois plus de chances de produire une erreur qui relève de l'influence de l'anglais que les apprenants allophones. Qui plus est, lorsqu'on contrôle l'effet du groupe linguistique, le niveau en français L2 n'est pas significatif. Ce résultat confirme donc l'influence de l'anglais, du moins dans les types d'erreurs commises par les apprenants anglophones.

#### 4.2.1.5 Synthèse de la tâche de production

Au total 895 phrases ont été codées et retenues pour l'analyse. En général, il y a eu peu de résultats statistiquement significatifs. Le niveau de l'apprenant permet de prédire l'emploi d'une locution verbale lorsqu'on analyse l'ensemble des phrases produites : un score plus élevé au test lacunaire correspond à une meilleure chance de produire une locution verbale. Les allophones ont aussi plus de chances de produire une locution verbale, lorsqu'on contrôle l'effet du niveau de compétence langagière en français L2.

Le sens prototypique du verbe *prendre* correspond, pour l'ensemble des participants, aux emplois dans lesquels le contact est fenêtré et dans lesquels le contact se fait soit par saisie, soit par localisation. Finalement, lorsqu'on analyse les erreurs, les apprenants anglophones ont plus de cinq fois plus de chances de produire une erreur qui relève de l'influence de l'anglais que les apprenants allophones, montrant par là même une influence de l'anglais chez les anglophones, du moins dans la production des erreurs.

#### 4.2.2 Analyses portant sur la tâche de jugement d'acceptabilité

Dans cette section nous présentons les résultats de la tâche de jugement d'acceptabilité qui comportait 34 items, dont 24 acceptations prédicatives, six verbes supports et quatre emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur *take*. Tous les participants ont complété cette tâche. Nous avons effectué une série d'analyses afin de répondre à nos questions de recherches qui portent sur l'effet du type d'emploi (4.2.2.1), l'effet de l'analyse sémantique (4.2.2.2) et une analyse qui intègre les emplois erronés du verbe *prendre* (4.2.2.3) afin de vérifier la présence de l'influence translangagière chez nos apprenants anglophones. Nous présentons la variable dépendante de chaque analyse lorsque nous en donnons le résultat. Notons que les réponses manquantes constituent 2,44 % des réponses attendues à la tâche de jugement. Nous avons enlevé ces données de toutes les analyses statistiques.

Parlons brièvement des variables indépendantes. Nous avons effectué trois analyses successives qui suivent toutes un plan factoriel d'analyse dans lequel il y a trois effets principaux et une interaction. Chaque analyse comporte les deux variables qui relèvent des individus : le niveau de compétence langagière en français L2 ainsi que le groupe linguistique des participants. Rappelons qu'à partir du questionnaire socio-démographique nous avons réparti les participants dans deux groupes selon leur langue maternelle : les anglophones et les allophones. La variable indépendante qui



relève du matériel expérimental, quant à elle, est différente dans chacune des analyses : il s'agit des variables linguistiques que nous avons dégagées au travers de notre analyse sémantique. Nous avons également une interaction entre la variable linguistique et la variable liée au groupe linguistique des participants.

Le tableau 4.18 rappelle les variables linguistiques à l'étude.

Tableau 4.18 Variables linguistiques à l'étude

Variable	Modalités (# d'items)
Type d'emploi	(1) Verbe support (6) (2) Acception prédicative (24)
Partie du noyau de sens fenêtrée (fenêtrage) (Acceptions prédicatives)	(1) Contact (7) (2) Orientation du sujet vers l'objet (4) (3) Orientation de l'objet vers le sujet (13)
Comparaison avec l'anglais (comparaison)	(1) Acceptions communes aux verbes <i>prendre</i> et <i>take</i> (7) (2) Les acceptions de <i>prendre</i> qui ne se réalisent pas par <i>take</i> en anglais (17) (3) Les emplois erronés du verbe <i>prendre</i> calqués sur l'anglais (4)

Nous avons eu recours à des analyses de régression logistique afin d'analyser ces données, puisque la variable dépendante est binaire. Comme il est d'usage dans ce genre d'analyse, nous avons eu recours à une analyse des résidus standardisés après chacun des modèles de régression. L'analyse des résidus nous a permis d'enlever du modèle entre 5 % et 11 % des valeurs, à savoir celles dont les résidus standardisés ne se situent pas entre -2,96 et 2,96 (p.ex. Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003). Nous précisons le pourcentage d'observations enlevées pour chaque modèle.

Rappelons que les participants avaient comme consigne de choisir toutes les phrases qui pouvaient suivre le contexte. Discutons donc brièvement des différents types de réponses. Les bonnes réponses sont les cas où l'apprenant a choisi le verbe *prendre* employé de façon correcte, un synonyme ou encore, les deux. Les mauvaises réponses, quant à elles, comportent une erreur.

Prenons l'exemple de l'item en (266).

(266) Les cachets que le médecin a donnés à Sarah sont très gros.

- A. Elle n'arrive pas à avaler ses cachets sans un grand verre d'eau.
- B. Elle n'arrive pas à cracher ses cachets sans un grand verre d'eau.
- C. Elle n'arrive pas à prendre ses cachets sans un grand verre d'eau.

Dans le cas de cet item, la bonne réponse correspond au choix de la phrase (c) (le verbe *prendre*), au choix de la phrase (a) (un synonyme, *avalé*) ou encore au choix des deux phrases (a) et (c) (*prendre* et *avalé*). La mauvaise réponse, quant à elle, correspond au choix de la phrase (b), ou encore au choix de la phrase (a) ou (b) et de la phrase (b).

L'exemple en (266) est un exemple d'item pour les acceptions prédicatives ; celui en (267), un exemple pour les verbes supports.

(267) Jean a une routine quotidienne très précise.

- A. Il se douche toujours avant son petit déjeuner.
- B. Il prend toujours sa douche avant son petit déjeuner.
- C. Il a toujours sa douche avant son petit déjeuner.

Nous ferons deux types d'analyses. Dans un premier temps, nous opposerons les bonnes réponses aux mauvaises réponses. Dans un second temps, nous analyserons les bonnes réponses, en opposant celles qui comportent le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) et celles qui comportent un synonyme seul.

#### 4.2.2.1 Analyse en fonction du type d'emploi

Les premières analyses que nous présentons permettent de répondre à la première question de recherche qui porte sur le lien entre les différents emplois du verbe *prendre* et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces différents emplois. Nous ferons deux analyses qui portent sur 30 items, c'est-à-dire 24 acceptions prédicatives et 6 verbes supports. L'une qui porte sur la réussite de l'item et l'autre sur le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport au choix d'un synonyme seul.

##### 4.2.2.1.1 Analyse 5a : Analyse de la réussite de l'item

Dans le tableau 4.19, nous présentons le pourcentage de bonnes réponses en fonction de la langue maternelle des participants et des deux catégories générales liées à l'analyse sémantique : *acception prédicative* et *verbe support*. Ce tableau est suivi de l'analyse de régression logistique portant sur ces données (tableau 4.20).

Tableau 4.19 Données descriptives pour l'analyse 5a

	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Acception prédicative	2265	81,1 (0,007)	1400	84,1 (0,009)	3665	82,2 (0,006)
Verbe support	504	71,6 (0,017)	352	83,6 (0,018)	856	76,1 (0,013)
Total	2769	79,2 (0,007)	1752	84,0 (0,008)	4521	81,0 (0,005)

Note. ET= erreur type

Tableau 4.20 Régression logistique pour l'analyse 5a

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	0,41	0,07	0,001
Niveau	1,11	0,01	0,001
Langue (Anglophone-réf.)	2,15	0,34	0,001
Type d'emploi (verbe support-réf.)	1,72	0,17	0,001
<b><i>Langue # Type d'emploi</i></b>			
Allophone # prédicatif	0,62	0,11	0,01

Notes : nombre d'observations = 5236; log vraisemblance = -2410,10,  $\chi^2=189,83$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,0378$

D'abord, notons que l'analyse des résidus standardisés nous a fait enlever 6,2 % des données. La tâche de jugement de grammaticalité affiche un taux de réussite global de 81,0 %. Les participants anglophones ont produit des bonnes réponses dans 79,2 % des cas, tandis que les participants allophones ont eu des bonnes réponses dans 84 % des cas. Cette différence est significative : les allophones ont 2,15 fois plus de chances ( $p < 0,001$ ) de choisir une bonne réponse à la tâche de jugement que les anglophones, toutes choses étant égales par ailleurs. La variable niveau est également significative (1,11,  $p < 0,001$ ) : lorsque le score au test lacunaire augmente, les chances de fournir une bonne réponse à la tâche de jugement augmentent également. Rappelons qu'il n'y avait pas de différence significative entre la performance des anglophones et celle des allophones au test lacunaire. La variable liée au type d'emploi est également significative. Tous les apprenants ont 1,72 fois plus de chances ( $p < 0,001$ ) de produire une bonne réponse avec les acceptions prédicatives qu'avec les verbes supports. Enfin, l'interaction entre les variables *langue* et *type d'emploi* est significative ( $\chi^2(1) = 6,87$ ,  $p < 0,01$ ).

Avant d'interpréter l'effet d'interaction, parlons de la façon dont l'interaction est calculée. Dans une analyse de régression logistique, lorsqu'on a une interaction entre deux variables catégorielles, les catégories de référence pour le calcul de l'interaction

sont chacune des catégories de référence dans les effets principaux. Par exemple, dans cette analyse, pour l'effet principal de la variable *langue*, la catégorie de référence est *anglophone*. Pour l'effet principal de la variable *type d'emploi*, la catégorie de référence est *verbe support*. La référence de l'interaction est donc chaque croisement dans lequel il y a *anglophone* ou *verbe support*. Pour le cas présent, ce sont ainsi les croisements *anglophone # verbe support*, *allophone # verbe support* et *anglophone # acception prédicative* qui constituent la base de l'interaction. De ce fait, le seul coefficient, exprimé au moyen d'un rapport de chances, que nous avons est celui pour le croisement *allophone # acception prédicative*. Ainsi s'agit-il d'une contribution unique dans l'équation de régression, au-delà de l'effet de chacune des variables indépendantes. Notons également qu'en présence d'une interaction significative, on doit interpréter l'effet des effets principaux des variables avec précaution, car une interaction significative montre que, dans le cas des variables catégorielles, l'effet des variables indépendantes dépendrait l'une de l'autre (p.ex. Hatch & Lazarson, 1991).

Pour en revenir à l'interprétation de l'interaction dans l'analyse 5a, au-delà de la contribution respective de chacune des variables indépendantes, les allophones ont 0,62 fois moins de chances de choisir une bonne réponse lorsqu'il s'agit d'une acception prédicative. Cela est vrai lorsqu'on contrôle les effets principaux présentés ci-dessus. Les tests de khi carré après une interaction significative nous permettent de mieux comprendre cette contribution. On note donc que pour les anglophones, la différence entre les acceptions prédicatives et les verbes support est significative ( $\chi^2(1)=38,45$ ,  $p<0,001$ ), 81,1 % pour les acceptions prédicatives contre 71,6 % pour les verbes supports, tandis que pour les allophones cette différence ne l'est pas ( $\chi^2(1)=0,42$ ,  $p=0,5158$ ) : 84,1 % pour les acceptions prédicatives contre 83,6 % pour les verbes supports.

#### 4.2.2.1.2 Analyse 5b : Analyse du choix du verbe *prendre*

La prochaine analyse permet de vérifier si, à la tâche de jugement, les acceptions prédicatives ou les verbes supports donnent lieu à plus d'occurrences du verbe *prendre* et si ce comportement peut être expliqué par le groupe linguistique auquel appartiennent les participants (anglophone ou allophone). Nous analysons donc l'ensemble des bonnes réponses en opposant celles dans lesquelles l'apprenant choisit correctement le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) et celles pour lesquelles l'apprenant choisit un synonyme seul. L'analyse porte sur 30 items, les acceptions prédicatives et les verbes supports.

Le tableau 4.21 fait état des données descriptives et le tableau 4.22 de l'analyse de régression logistique.

Tableau 4.21 Données descriptives pour l'analyse 5b

	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Acception prédicative	1088	48,0 (0,01)	704	50,3 (0,01)	1792	49,0 (0,01)
Verbe support	323	64,1 (0,02)	230	65,3 (0,03)	553	64,6 (0,02)
Total	1411	51,0 (0,01)	934	53,3 (0,01)	2345	52,0 (0,01)

Note. ET= erreur type

Tableau 4.22 Régression logistique pour l'analyse 5b

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	1,35	0,21	0,06
Niveau	0,98	0,01	0,01
Langue (Anglophone-réf.)	1,03	0,08	0,674
Type d'emploi (acception prédicative- réf.)	1,94	0,20	0,001
<b>Langue # Type d'emploi</b>			
Allophone # verbe support	1,10	0,18	0,561

Notes : nombre d'observations = 4089 ; log vraisemblance = -2788,60,  $\chi^2=87,16$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,0154$

À la suite de l'analyse des résidus, nous avons enlevé 9,6 % des observations. La variable *niveau* est significative (0,98,  $p < 0,01$ ) : un score moins élevé au test lacunaire correspond à plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport à un synonyme seul, toutes choses étant égales par ailleurs. Pour ce qui est de la variable liée au type d'emploi, tous les participants ont 1,94 fois plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour un verbe support que pour une acception prédicative. La variable *langue*, quant à elle, n'est pas significative. Enfin, l'interaction entre les variables *langue* et *type d'emploi* n'est pas significative non plus ( $\chi^2(1) = 0,34$ ,  $p = 0,5608$ ).

#### 4.2.2.1.3 Synthèse : réponse à la première question de recherche

Nous pouvons donc répondre à la première question de recherche de la façon suivante : il y a bel et bien un lien entre le type d'emploi et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces différents emplois à la tâche de jugement d'acceptabilité. De manière générale, les acceptions prédicatives sont mieux réussies que les constructions à verbe support. Or, l'interaction significative entre les variables *langue*

et *fenêtrage* montre que tandis que les anglophones ont plus de chances de réussir une acception prédicative qu'un verbe support, les allophones réussissent autant les verbes supports que les acceptions prédicatives. Par rapport à la réussite de l'item, nous sommes donc en présence d'un effet qui est variable selon le groupe linguistique des participants.

Puis, pour ce qui est du choix du verbe *prendre*, nous constatons donc que les verbes supports donnent lieu à plus d'occurrences du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) que les acceptions prédicatives et que ce comportement ne peut pas être expliqué par le groupe linguistique des participants. Nous reviendrons sur ces points dans la discussion.

#### 4.2.2.2 Analyse en fonction l'analyse sémantique (fenêtrage)

Les deux premières analyses tiennent compte à la fois des acceptions prédicatives et des verbes supports. Or, notre analyse sémantique porte essentiellement sur les acceptions prédicatives du verbe *prendre*. Nous allons, dans les prochaines analyses, examiner les différentes catégories d'acceptions qui constituent notre analyse sémantique. Nous éliminons donc les verbes supports ; nous travaillons sur 24 items. Rappelons que nous avons proposé que le verbe *prendre* comporte un noyau de sens tripartite dans lequel sont intégrés une orientation du sujet vers l'objet (orientation 1), un contact et une orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2). Chacun des éléments du noyau de sens peut faire l'objet d'un fenêtrage. Nous avons déjà présenté un exemple lorsque le contact est fenêtré, celui en (266). L'exemple en (268) est un exemple pour lequel l'orientation 1 est fenêtrée; en (269) l'orientation 2 est fenêtrée.



(268) Pierre fait souvent ses commissions après le travail.

- A. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre prend du pain à la boulangerie.
- B. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre apporte du pain à la boulangerie.
- C. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre achète du pain à la boulangerie.

La phrase (a) est l'emploi correct du verbe *prendre*, la phrase (b), une erreur dans la mesure où la phrase n'est pas correcte dans le contexte, et la phrase (c), un synonyme du verbe *prendre* correct dans le contexte.

(269) Tu travailles trop !

- A. Tu devrais renvoyer ma femme de ménage pour t'aider dans ton travail à la maison.
- B. Tu devrais prendre ma femme de ménage pour t'aider dans ton travail à la maison.
- C. Tu devrais embaucher ma femme de ménage pour t'aider dans ton travail à la maison.

La phrase en (a) est une erreur, celle en (b) est un emploi correct du verbe *prendre* et celle en (c) est un synonyme du verbe *prendre* dans le contexte.

Ainsi les analyses qui viennent portent-elles sur la réussite de l'item et sur le choix du verbe *prendre* en fonction de la partie du noyau de sens fenêtrée. Celles-ci nous permettront de répondre à la deuxième question de recherche qui porte sur le lien entre les catégories d'acceptations dégagées dans l'analyse sémantique et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces acceptations. Nous analysons d'abord la réussite de l'item, et puis le choix du verbe *prendre*.

## 4.2.2.2.1 Analyse 6a : Analyse de la réussite de l'item

D'abord, analysons la réussite à l'item en fonction de la partie du noyau de sens qui est fenêtrée. Le tableau 4.23 présente les données descriptives et le tableau 4.24, l'analyse de régression logistique.

Tableau 4.23 Données descriptives pour l'analyse 6a

	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Contact fenêtré	797	85,1 (0,01)	494	88,1 (0,01)	1291	86,2 (0,01)
Orientation 1 fenêtrée	364	78,0 (0,02)	214	78,1 (0,03)	578	78,0 (0,02)
Orientation 2 fenêtrée	1104	80,0 (0,01)	692	83,5 (0,01)	1796	81,0 (0,01)
Total	2265	81,1 (0,01)	1400	84,1 (0,01)	3665	82,2 (0,01)

Note. ET= erreur type

Tableau 4.24 Régression logistique pour l'analyse 6a

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	0,56	0,10	0,002
Niveau	1,12	0,01	0,001
Langue (Anglophone-réf.)	1,31	0,16	0,03
Fenêtrage (Orientation 2-réf.)			
Contact	1,50	0,18	0,002
Orientation 1	0,85	0,11	0,219
<b>Langue # Fenêtrage</b>			
Allophone # contact	0,98	0,20	0,955
Allophone # orientation 1	0,81	0,18	0,348

Notes : nombre d'observations = 4317; log vraisemblance = -1918,10,  $\chi^2=169,26$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,0423$

D'abord, la variable *niveau* est significative (1,12,  $p < 0,001$ ) : un meilleur score au test lacunaire correspond à plus de chances de choisir une bonne réponse à la tâche de jugement. Quant à la variable *fenêtrage*, toutes choses étant égales par ailleurs, les acceptions dans lesquelles le contact est fenêtré sont toujours mieux réussies que celles dans lesquelles l'une des deux orientations est fenêtrée : 1,50 fois plus de chances ( $p < 0,002$ ) lorsqu'on compare le contact et l'orientation 2 et 1,49 fois plus de chances ( $p < 0,01$ ) lorsqu'on compare le contact et l'orientation 1.<sup>75</sup> Par ailleurs, lorsque nous comparons les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée et celles pour lesquelles l'orientation 2 est fenêtrée, aucune différence significative dans la réussite n'est observée. Quant à la variable liée au groupe linguistique, elle est également significative : les allophones ont 1,31 ( $p < 0,03$ ) fois plus de chances de réussir un item que les anglophones. Enfin, l'interaction entre les variables *langue* et *fenêtrage* n'est pas significative ( $\chi^2(2) = 0,94$ ,  $p = 0,6242$ ).

#### 4.2.2.2.2 Analyse 6b : Analyse du choix du verbe *prendre*

Passons maintenant à l'analyse du choix du verbe *prendre* (avec ou sans un synonyme) contre le choix d'un synonyme seul en fonction de la partie du noyau de sens qui est fenêtré. Le tableau 4.25 fait état des données descriptives et le tableau 4.26, de l'analyse de régression logistique.

---

<sup>75</sup> Le rapport de chances entre le contact et l'orientation 1 ne figure pas dans le modèle de régression. Cependant, nous pouvons le calculer à partir des chances fournies dans la commande post-régression *margins* dans le logiciel STATA. En effet, cette commande nous permet d'obtenir les chances (*odds*) pour chacune des catégories des variables catégorielles, et ainsi, de calculer le rapport des chances qui se calcule de la façon suivante : *chances A/chances B* (<http://www.statalist.org/forums>).

Tableau 4.25 Données descriptives pour l'analyse 6b

	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Contact fenêtré	583	73,1 (0,02)	343	69,4 (0,02)	926	71,7 (0,01)
Orientation 1 fenêtrée	134	36,8 (0,03)	101	47,2 (0,03)	235	40,7 (0,02)
Orientation 2 fenêtrée	371	33,6 (0,01)	260	37,6 (0,02)	631	35,1 (0,01)
Total	1088	48,0 (0,01)	704	50,3 (0,01)	1792	48,9 (0,01)

Note. ET= erreur type

Tableau 4.26 Régression logistique pour l'analyse 6b

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	0,84	0,17	0,393
Niveau	0,98	0,01	0,02
Langue (Allophone-réf.)	0,89	0,10	0,317
Fenêtrage (Orientation 2-réf.)			
Contact	3,84	0,54	0,001
Orientation 1	1,56	0,28	0,02
<b>Langue # Fenêtrage</b>			
Anglophone # contact	1,45	0,26	0,04
Anglophone # orientation 1	0,75	0,17	0,195

Notes : nombre d'observations = 3245; log vraisemblance = -2038,86,  $\chi^2=416,00$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,0926$

L'analyse des résidus standardisés nous a fait enlever 11,5 % des données. Tout comme dans l'analyse 5b, la variable niveau est significative (0,98,  $p < 0,02$ ) : un moins bon score au test lacunaire correspond à plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport à un synonyme seul, toutes choses étant égales par ailleurs. Pour ce qui est de l'effet principal de la variable liée au groupe linguistique, elle n'est pas significative (RC=0,89,  $p=0,317$ ). Quant à la variable *fenêtrage*, les participants ont 3,84 fois plus de chances ( $p < 0,001$ ) de choisir le verbe *prendre* pour les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré que pour celles pour

lesquelles l'orientation 2 est fenêtrée. Les participants ont 1,56 fois plus de chances ( $p < 0,02$ ) de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée que pour celles pour lesquelles l'orientation 2 est fenêtrée.

Enfin, la comparaison entre les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré et celles pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée n'est pas présente dans le modèle de régression. Nous pouvons cependant obtenir un rapport de chances au moyen du calcul que nous avons déjà détaillé pour l'analyse 6a. Les participants ont 3,75 fois plus de chances ( $p < 0,001$ ) de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) lorsque le contact est fenêtré par rapport aux acceptions pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée.

Quant à l'interaction entre les variables *langue* et *fenêtrage*, elle est significative ( $\chi^2(2) = 8,88$ ,  $p < 0,02$ ). Les catégories qui constituent la base de l'interaction sont donc *allophone* pour la variable *langue* et *orientation 2* pour la variable *fenêtrage*. De ce fait, nous avons deux coefficients (exprimés au moyen d'un rapport de chances) issus de l'interaction, qui pourraient contribuer au choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme), dont un seul qui est significatif. Au-delà de la contribution respective de chacune des variables indépendantes, les anglophones ont 1,45 fois plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) lorsqu'il s'agit d'une acception pour laquelle le contact est fenêtré.

Nous pouvons également examiner les contrastes entre les différentes catégories de l'interaction. Comme nous l'avons déjà dit, ces contrastes s'expriment au moyen d'un test de khi carré. Cette démarche nous permet de voir si les anglophones et les allophones se comportent de la même manière par rapport aux différents types de fenêtrage pour les acceptions prédicatives. La comparaison entre les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré et celles pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée est

significative pour les anglophones ( $\chi^2(1)=143,45$ ,  $p<0,001$ ) et pour les allophones ( $\chi^2(1)=23,41$ ,  $p<0,001$ ). Il en est de même pour celle entre le contact et l'orientation 2 : anglophones ( $\chi^2(1)=345,06$ ,  $p<0,001$ ) et allophones ( $\chi^2(1)=106,46$ ,  $p<0,001$ ).

Lorsqu'on compare les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 et l'orientation 2 sont fenêtrées, les résultats sont différents. Alors que la différence est significative pour les allophones ( $\chi^2(1)=6,20$ ,  $p<0,02$ ), ils ont plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour l'orientation 1 que pour l'orientation 2, cette différence ne l'est pas pour les anglophones ( $\chi^2(1)=1,52$ ,  $p=0,2182$ ), qui eux, choisissent autant le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour l'orientation 1 que pour l'orientation 2. Rappelons que les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 ou encore l'orientation 2 est fenêtrée sont les acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais; elles se réalisent par un autre verbe, par exemple *get*, *have* ou encore *catch*, pour ne citer que ceux-là. Il s'agit là d'une différence entre les anglophones et les allophones que l'on peut expliquer par l'influence translangagière chez le groupe des anglophones.

#### 4.2.2.2.3 Synthèse : réponse à la deuxième question de recherche

Nous pouvons donc répondre à la deuxième question de recherche de la manière suivante : il y a un lien entre la variable liée au fenêtrage et le comportement des apprenants vis-à-vis des différentes acceptions du verbe *prendre*. Dans un premier temps, la réussite de l'item varie selon la partie du noyau de sens qui est fenêtrée, les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré sont les mieux réussies, quel que soit le groupe linguistique auquel appartiennent les participants. Cependant, les allophones ont plus de chances de réussir un item, toutes choses étant égales par ailleurs.

Puis, dans un second temps, l'effet de la variable fenêtrage sur le choix du verbe *prendre* varie selon le groupe linguistique des participants, nous permettant de répondre à la sous-question de recherche qui porte sur les différences entre les anglophones et les allophones. Alors que pour les apprenants allophones, les différences entre les trois catégories de la variable *fenêtrage* sont significatives : 69,4 % pour le contact, 47,2 % pour l'orientation 1 et 37,6 % pour l'orientation 2, il n'en est pas de même pour les apprenants anglophones. En effet, pour les apprenants anglophones, il n'y aucune différence significative entre les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée (36,8 %) et l'orientation 2 (33,6 %) en ce qui a trait au choix du verbe *prendre*. Les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 et 2 sont fenêtrées sont celles qui ne se réalisent pas par *take* en anglais, contrairement aux acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré qui, elles, sont communes aux verbes *prendre* et *take*.

Dans la discussion, nous allons montrer la façon dont cette différence peut s'expliquer par l'influence translangagière chez les apprenants anglophones.

#### 4.2.2.3 Vérification de l'influence translangagière

L'ensemble des analyses présentées jusqu'ici porte sur les emplois et les acceptions du verbe *prendre* en français. Nous avons d'abord travaillé sur l'opposition entre les verbes supports et les acceptions prédicatives. Par la suite, nous avons travaillé sur les acceptions prédicatives en fonction de notre analyse sémantique et plus particulièrement en fonction de la variable liée au fenêtrage. L'analyse dans la section qui suit a pour objectif de confirmer la présence de l'influence translangagière chez les apprenants anglophones afin d'asseoir les résultats que nous avons obtenus jusqu'ici.

#### 4.2.2.3.1 Justification de l'analyse

Rappelons que nous avons également dans le test de jugement de grammaticalité quatre items que nous n'avons pas encore analysés : il s'agit d'un sous-ensemble des acceptions du verbe *take* qui ne se réalisent pas par le verbe *prendre* en français, mais par un verbe tel que *apporter*, *amener*, etc. Contrairement au verbe *prendre*, le verbe *take* en anglais dispose d'une acception, que Levin (1993) classe avec les « ...*verbs of continuous causation of accompanied motion in a deictically-specified direction* » (p. 135). Il s'agit d'emplois tels que *Nora took the book to Pamela* ou encore *Susan took her son to school*. L'intérêt d'étudier ces acceptions réside dans le fait que lorsqu'on les traduit directement en français on obtient une phrase acceptable, mais cette phrase ne veut pas dire la même chose dans les deux langues. Prenons l'exemple en (270).

- (270) a- *Susan took her son to school.*  
 b- Susan a pris son fils à l'école.

La phrase en français (270-b) est une phrase qui veut dire toute autre chose. Nous sommes en présence d'une acception dans laquelle l'orientation 1 est fenêtrée que l'on pourrait paraphraser de la façon suivante *Susan est allé chercher son fils à l'école*. Afin de rendre le sens véhiculé par la phrase en anglais, la traduction correcte en français serait *Susan a amené son fils à l'école*. Nous nous intéressons au comportement des sujets vis-à-vis de ces emplois erronés par rapport aux acceptions du verbe *prendre* en français que nous avons examinées dans notre analyse sémantique.

On a donc les trois cas de figures suivants : les verbes *prendre* et *take* partagent un ensemble de leurs acceptions (les cas pour lesquels le contact est fenêtré en français, par exemple *J'ai pris le livre sur l'étagère*). Le verbe *prendre* dispose de plusieurs



acceptions qui ne se réalisent pas par *take* en anglais ; il s'agit des cas pour lesquels l'orientation 1 est fenêtrée, comme dans *Pierre a pris du pain à la boulangerie* (*Pierre got/bought bread at the bakery*) ou encore ceux pour lesquels l'orientation 2 est fenêtrée, comme dans *Il a pris un locataire* (*He found/got a tenant*). Enfin, le verbe *take* dispose d'un sous-ensemble d'acceptions, qui, si elles se réalisaient par *prendre*, donneraient un sens différent de celui présent en anglais, comme l'exemple en (270) nous le montre. Dans notre expérimentation, le sous-ensemble d'acceptions du verbe *take* que nous étudions sont donc des emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais. La variable indépendante dans cette analyse comporte ainsi trois catégories : les acceptions communes aux verbes *prendre* et *take* (le contact est fenêtré), les acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais (l'orientation 1 ou l'orientation 2 sont fenêtrées) et les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais.

Dans ce paragraphe nous allons décrire la variable dépendante pour cette analyse. Rappelons que pour les acceptions communes aux verbes *prendre* et *take* et les acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais, chaque item comporte trois choix de réponses: un emploi correct du verbe *prendre*, un synonyme du verbe *prendre* et une erreur. Ainsi pour chaque item, nous avons trois possibilités de bonnes réponses : un participant aurait pu choisir l'emploi correct du verbe *prendre*, le synonyme ou encore, les deux, tels que nous le montrent les exemples en (266), (268) et (269). En revanche, dans le troisième cas, pour les quatre phrases qui comportent des emplois erronés de *prendre* calqués sur l'anglais, la phrase avec le verbe *prendre* constitue une erreur. Prenons donc l'exemple en (271).

- (271) Pour aller de la banque à la bibliothèque, il faut suivre la grande rue du centre-ville.
- A. Cette rue va te prendre directement à la bibliothèque.
  - B. Cette rue va t'amener directement à la bibliothèque.
  - C. Cette rue va te porter directement à la bibliothèque.

La phrase (a) est un emploi erroné du verbe *prendre* construit à partir de la phrase *this road will take you to the library* en anglais, la phrase (b) est la seule phrase correcte, et la phrase (c), une erreur. Nous faisons alors l'hypothèse, que pour un apprenant anglophone, les verbes des phrases (a) et (b) constituent des synonymes puisqu'il associe le sens du verbe *take* en anglais au verbe *prendre* en français lorsqu'il choisit la phrase (a) seule ou encore les phrases (a) et (b).

#### 4.2.2.3.2 Analyses de la réussite (7a) et du choix du verbe *prendre* (7b)

Nous nous intéressons à la façon dont les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais se comportent par rapport aux acceptions communes, mais surtout par rapport aux acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais chez nos deux groupes d'apprenants : anglophones et allophones. Nous examinons donc le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport au choix d'un synonyme seul, sachant que le « synonyme » seul constitue la seule bonne réponse pour le troisième cas, c'est-à-dire les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais.

Avant d'analyser le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour nos trois catégories, examinons la performance générale des participants pour les quatre items

qui sont des emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais. Le tableau 4.27 fait état des données descriptives et le tableau 4.28 de la régression logistique.

Tableau 4.27 Données descriptives pour l'analyse 7a

	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
Emplois erronés du verbe <i>prendre</i> calqués sur l'anglais	255	54,1 (0,02)	179	63,5 (0,03)	434	57,6 (0,02)

Note. ET= erreur type

Tableau 4.28 Régression logistique sur la réussite des emplois erronés (analyse 7a)

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	0,36	0,12	0,004
Niveau	1,07	0,02	0,001
Langue (Anglophone-réf.)	1,51	0,25	0,009

Notes : nombre d'observations = 753 ; log vraisemblance = -503,18,  $\chi^2=19,88$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,0194$

Cette analyse nous montre qu'un score plus élevé au test lacunaire correspond à plus de chances de choisir une bonne réponse pour les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais. Rappelons que dans le cas de ces emplois erronés calqués sur l'anglais, une seule réponse est correcte. Par ailleurs, lorsqu'on contrôle l'effet de la variable niveau, les allophones ont 1,51 fois plus de chances ( $p < 0,009$ ) de choisir une bonne réponse que les anglophones.

Passons maintenant à l'analyse de choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme). Dans cette analyse, nous nous intéressons tout particulièrement au comportement des trois types d'acceptations, les unes par rapport aux autres, chez nos deux groupes de participants, anglophones et allophones. La variable dépendante est donc le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport au choix d'un synonyme seul.

Nous enlevons donc les autres erreurs de cette analyse, tout en sachant que le choix du verbe *prendre* constitue une erreur dans le cas des emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais. Rappelons que pour le cas des emplois erronés du verbe *prendre*, le « synonyme » est plutôt un synonyme de l'acception du verbe *take* sur laquelle l'emploi du verbe *prendre* est calqué. Nous analysons donc 28 items, les 24 acceptions prédicatives et les 4 acceptions du verbe *take* qui ne se traduisent pas par *prendre* en français. Le tableau 4.29 fait état des données descriptives et le tableau 4.30 de la régression logistique sur ces données.

Tableau 4.29 Données descriptives pour l'analyse 7b

	Anglophones		Allophones		Total	
	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)	Effectif	% (ET)
(1) Acceptions communes à <i>prendre</i> et <i>take</i> (le contact est fenêtré)	583	73,1 (0,02)	343	69,4 (0,02)	926	71,3 (0,01)
(2) Acceptions du verbe <i>prendre</i> qui ne se réalisent pas par <i>take</i> (orientation 1 et orientation 2)	505	34,4 (0,02)	361	39,8 (0,02)	866	36,5 (0,01)
(3) Emplois erronés du verbe <i>prendre</i> calqués sur l'anglais	130	33,8 (0,02)	67	27,2 (0,03)	197	31,2 (0,02)
Total	1218	46,0 (0,01)	771	46,8 (0,01)	1989	46,3 (0,01)

Note. ET= erreur type

Tableau 4.30 Régression logistique pour l'analyse 7b

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	1,40	0,23	0,05
Niveau	0,96	0,01	0,001
Langue (Allophone-réf.)	0,79	0,07	0,02
<b>Comparaison</b> (Acception de <i>prendre</i> -orientation 1 et 2-réf.)			
Acceptions communes (contact)	3,91	0,50	0,001
Emploi erroné de <i>prendre</i>	0,57	0,01	0,002
<b>Langue # Comparaison</b>			
Anglophone # <i>Acceptions communes</i>	1,40	0,23	0,04
Anglophone # <i>Emploi erroné</i>	1,75	0,35	0,007

Notes : nombre d'observations = 4049; log vraisemblance = -2525,50,  $\chi^2=537,88$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,0962$

À la suite de l'analyse des résidus standardisés, nous avons enlevé 5,7 % des observations. Tout comme dans les analyses 5b et 6b, un score moins élevé au test lacunaire correspond à plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport à un synonyme seul, toutes choses étant égales par ailleurs. Dans ce modèle, les allophones ont 1,26 fois plus de chances que les anglophones de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport à un synonyme seul ( $p < 0,02$ ).<sup>76</sup> Quant à la variable liée à la comparaison entre le français et l'anglais, les participants ont 3,91 fois plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour une acception commune aux verbes *prendre* et *take*, à savoir lorsque le contact est fenêtré en français que pour une acception du verbe *prendre* qui ne se réalise pas par *take* en anglais, c'est-à-dire lorsque l'orientation 1 ou l'orientation 2

<sup>76</sup> La catégorie de base étant les allophones, nous avons un rapport de chances inférieur à zéro. Afin d'avoir un rapport de chances supérieur à zéro, nous faisons le calcul suivant 1/rapport de chances, qui permet d'inverser celui-ci.

est fenêtrée en français. Lorsqu'on compare les acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais avec les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais, tous les participants ont 1,75 fois plus de chances ( $p < 0,002$ ) de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour une acception du verbe *prendre* qui ne se réalise pas par *take* en anglais (l'orientation 1 ou 2 est fenêtrée).<sup>77</sup> Finalement, lorsqu'on calcule le rapport de chances pour les acceptions communes aux verbes *prendre* et *take* par rapport aux emplois erronés de *prendre* calqués sur l'anglais, tous les participants ont 5,91 fois plus de chances ( $p < 0,001$ ) de choisir le verbe *prendre* pour une acception partagée par les deux verbes que pour un emploi erroné du verbe *prendre*.<sup>78</sup> Rappelons que pour les acceptions du verbe *take* du type *Susan took her son to school*, le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) constitue une erreur calquée sur l'anglais et, de ce fait, la seule bonne réponse est le choix d'un « synonyme » seul, le synonyme n'étant pas un vrai synonyme du verbe *prendre*, mais plutôt de l'acception du verbe *take* qui ne se réalise pas par *prendre* en français. Lorsque l'apprenant choisit le verbe *prendre*, avec ou sans la bonne réponse, nous considérons qu'il a choisi un emploi erroné du verbe *prendre* calqué sur l'anglais.

L'effet de ces trois effets principaux est vrai, toutes choses étant égales par ailleurs. Cela veut dire que les acceptions communes donnent lieu au plus grand nombre d'occurrences du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) 71,3 %, suivi des acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais (36,5 %) et enfin, les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais (31,2 %).

Or, en présence des interactions significatives, on doit interpréter les effets principaux avec précaution et surtout en lien avec l'interaction. En effet, une interaction

---

<sup>77</sup> Encore une fois, nous avons renversé le rapport de chances au moyen du calcul 1/rapport de chances.

<sup>78</sup> Le rapport de chances pour les acceptions communes par rapport aux emplois erronés n'étant pas présent dans le modèle de régression, nous l'avons calculé à partir des chances (*odds*) obtenues au moyen de la commande *margins* dans le logiciel STATA.

significative voudrait dire que l'effet de l'une des variables indépendantes dépend de la catégorie de l'autre variable indépendante. Dans le cas présent, l'effet de la variable *comparaison* dépendrait ainsi de la langue maternelle des participants. Examinons d'abord l'effet principal de la variable d'interaction *langue # comparaison* : celle-ci est significative ( $\chi^2(2)=9,70$ ,  $p<0,001$ ). Mentionnons que les catégories de base dans l'interaction sont *allophone* pour la variable *langue* et *acceptation du verbe 'prendre' qui ne se traduit pas par 'take'* pour la variable *comparaison*. Crucialement, au-delà de la contribution de chacune des variables indépendantes, les anglophones ont 1,40 fois plus de chances ( $p<0,04$ ) de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) lorsqu'il s'agit d'une acceptation partagée par les verbes *prendre* et *take* et 1,75 fois plus de chances ( $p<0,007$ ) pour les acceptations du verbe *take* qui ne se traduisent pas par *prendre* du type *Susan took the book to the library*. Cela veut dire que lorsqu'on contrôle l'effet respectif de la variable *comparaison* et de la variable *langue*, les anglophones ont encore plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour une acceptation commune aux verbes *prendre* et *take* ou pour un emploi erroné du verbe *prendre* calqué sur l'anglais. Rappelons que la base de cette interaction est chaque croisement dans lequel il y a les allophones pour la variable *langue* et les acceptations du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais pour la variable *comparaison*. Nous reviendrons sur l'importance de ces contributions dans la discussion.

Nous l'avons déjà dit, l'interaction significative voudrait dire que la variable *comparaison* n'a pas le même effet dans nos deux groupes d'apprenants, anglophones et allophones. Afin d'observer le comportement des anglophones et des allophones pris indépendamment, nous allons examiner les contrastes entre les différentes catégories de l'interaction. Rappelons que ces contrastes s'expriment au moyen d'un test de khi carré. La différence entre le choix du verbe *prendre* pour les acceptations communes aux verbes *prendre* et *take* (contact) et les acceptations du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* (orientation 1 et 2) est significative pour les anglophones

( $\chi^2(1) = 383,02$ ,  $p < 0,001$ ) et pour les allophones ( $\chi^2(1) = 140,21$ ,  $p < 0,001$ ). Il en est de même lorsqu'on compare les acceptions communes aux verbes *prendre* et *take* et les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais, à la fois pour les anglophones ( $\chi^2(1) = 189,53$ ,  $p < 0,001$ ) et pour les allophones ( $\chi^2(1) = 161,06$ ,  $p < 0,001$ ). Autrement dit, pour nos deux groupes, les acceptions communes aux verbes *prendre* et *take* suscitent plus le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) que les acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* et que les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur *take*.

Or nous observons une différence importante entre le comportement des anglophones et des allophones lorsque nous comparons les acceptions du verbe *prendre* qui ne se traduisent pas par *take* et les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais. Alors que les allophones choisissent davantage le verbe *prendre* pour les acceptions du verbe *prendre* en français qui ne se réalisent pas par *take* en anglais ( $\chi^2(1) = 13,25$ ,  $p < 0,001$ ), les anglophones choisissent autant le verbe *prendre* pour les deux types d'acceptions ( $\chi^2(1) = 0,00$ ,  $p = 0,9978$ ). Pour illustrer, chez l'apprenant anglophone, les phrases *Pierre a pris du pain à la boulangerie* (item 22, annexe A.3) et *Cette rue va te prendre à la bibliothèque* (item 18, annexe A.3), favorisent au même titre l'emploi du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme). Dans le premier cas, l'emploi du verbe *prendre* est correct, il s'agit d'une acception du verbe *prendre* qui ne se réalise pas par *take* en anglais, tandis que dans le deuxième cas, l'emploi du verbe *prendre* est erroné, il s'agit d'un emploi calqué sur un sous-ensemble d'acceptions du verbe *take* en anglais qui ne se réalisent pas par *prendre* en français.

En d'autres mots, pour les allophones, il y a une différence nette entre un emploi correct du verbe *prendre* qui ne se réalise pas par *take* en anglais et un emploi erroné du verbe *prendre* qui est calqué sur l'anglais. Il n'en est pas de même pour les anglophones : ils utilisent autant le verbe *prendre* avec une acception du verbe qui ne se réalise pas par *take* en anglais qu'avec un emploi erroné du verbe *prendre* calqué sur



l'anglais. Il s'agit là d'un autre appui en faveur de l'influence translangagière chez les anglophones.

#### 4.2.2.4 Synthèse de la tâche de jugement

Nous avons effectué une série d'analyses sur les données issues de la tâche de jugement afin de répondre à nos questions de recherche. Les grandes lignes des résultats sont les suivantes. Un meilleur score au test lacunaire correspond non seulement à plus de chances de réussir un item, mais aussi plus de chances de choisir un synonyme seul par rapport au choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme). Quant au type d'emploi, les acceptions prédicatives sont mieux réussies que les constructions à verbe support, mais les constructions à verbe support favorisent le choix verbe *prendre* (avec ou sans synonyme). Pour ce qui est de la variable liée au fenêtrage, les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré sont toujours mieux réussies que celles pour lesquelles l'orientation 1 ou 2 est fenêtrée qui, elles, sont réussies au même titre. Comme nous l'avons montré, cette variable n'a pas le même effet chez les anglophones et les allophones, résultat qui peut s'expliquer par l'influence translangagière chez le groupe des anglophones. Nous avons également décelé de l'influence translangagière dans le comportement des anglophones vis-à-vis des emplois erronés du verbe *prendre* calqué sur l'anglais.

#### 4.3 Conclusion : réponses aux questions de recherche

Pour conclure ce chapitre, nous reprenons nos questions de recherche, formulées dans la section 4.1.1. Nous allons répondre à chaque question brièvement afin de poser les jalons du prochain chapitre, la discussion. Les réponses pour les deux premières questions de recherche se font en deux temps, puisque nous avons pris deux mesures des connaissances sémantiques et les tâches donnent lieu à des résultats quelque peu

différents. Les deux dernières questions de recherche sont des questions plus générales et les réponses portent ainsi sur l'ensemble des résultats obtenus.

À la première question de recherche, « Y a-t-il une relation entre les différents emplois du verbe *prendre* et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces emplois aux différentes tâches expérimentales? », nous pouvons donc répondre par l'affirmative. Cependant, cette relation n'est pas la même selon qu'il s'agit de la tâche de production ou de la tâche de jugement. À la tâche de production écrite, la grande majorité des phrases produites sont des acceptations prédicatives. Pour ce qui est de la tâche de jugement d'acceptabilité, les participants réussissent mieux les acceptations prédicatives, mais choisissent davantage le verbe *prendre* pour les constructions à verbe support. À la deuxième partie de cette question « Cette relation est-elle différente selon que l'apprenant est anglophone ou allophone? », nous pouvons également répondre par l'affirmative. Les différences entre les anglophones et les allophones se manifestent dans la production des locutions verbales à la tâche de production, et pour la réussite des items lorsque nous comparons les acceptations prédicatives et les constructions à verbe support à la tâche de jugement d'acceptabilité. Nous explorerons l'éventuelle cause de ces différences dans la discussion.

Pour ce qui est de la deuxième question de recherche, « Y a-t-il une relation entre les différentes catégories d'acceptations mises au jour dans l'analyse sémantique, c'est-à-dire entre la variable liée au fenêtrage de l'attention, et le comportement des apprenants vis-à-vis de ces acceptations aux différentes tâches expérimentales », nous répondons par l'affirmative. À la tâche de production écrite, plus de 96 % des acceptations prédicatives produites sont des acceptations pour lesquelles le contact est fenêtré. À la tâche de jugement d'acceptabilité, les acceptations pour lesquels le contact est fenêtré sont toujours mieux réussies que celles pour lesquelles l'orientation 1 ou 2 est fenêtrée et elles favorisent également le choix du verbe *prendre* (avec ou sans

synonyme). Puis, pour ce qui est du choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme), l'effet de cette variable dépend du groupe linguistique auquel appartiennent les apprenants (anglophone ou allophone), ce qui nous permet de répondre à la deuxième partie de cette question, « cette relation est-elle différente selon que l'apprenant est anglophone ou allophone? », par l'affirmative : il y a bel et bien une différence entre les anglophones et les allophones et cette différence peut s'expliquer par l'influence translangagière pour le groupe des anglophones.

La troisième question, quant à elle, porte sur le lien entre les deux tâches : « Les acceptions qui donnent lieu au plus grand nombre de choix du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité sont-elles les mêmes que celles qui sont le plus souvent produites à la tâche de production? » La réponse à cette question est donc oui, puisque les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré sont celles qui donnent lieu au plus grand nombre d'occurrences du verbe *prendre*, que ce soit en production ou à la tâche de jugement d'acceptabilité, et ce indépendamment du groupe linguistique auquel appartiennent les apprenants.

Enfin, la dernière question cherche à savoir si l'on peut vérifier l'influence translangagière chez les apprenants anglophones, et nous répondons par l'affirmative. L'influence translangagière se manifeste dans l'analyse des erreurs à la tâche de production ainsi que dans le choix du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité. Nous avons également relevé d'autres différences liées au groupe linguistique des participants, mais notre plan expérimental ne nous permet pas d'attribuer la cause de ces difficultés à l'influence translangagière. Dans la discussion, nous allons fournir des pistes explicatives pour ces différences.

Dans le prochain chapitre, la discussion, nous allons approfondir les réponses brèves que nous venons d'esquisser. Nous allons mettre en lien les études antérieures en ALS qui portent sur la polysémie en L2, notre analyse sémantique et les résultats que nous avons obtenus.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

Ce chapitre sera consacré à la discussion des résultats de l'étude empirique présentée dans le chapitre précédent. L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact des variables linguistiques, isolées au moyen de l'analyse sémantique du verbe *prendre*, sur les connaissances qu'ont les participants à propos de la polysémie du verbe *prendre* en français L2. Nous avons également étudié la contribution de certaines variables individuelles telles que le niveau de compétence langagière en français L2 et la langue maternelle des apprenants.

La première partie (5.1) sera consacrée à la discussion de l'effet de nos trois variables indépendantes dans les différentes analyses que nous avons effectuées; il s'agit des variables liées au niveau de compétence langagière en français L2, à l'analyse sémantique et à la langue maternelle des participants. Nous établirons des liens entre les résultats que nous avons obtenus et ceux des études antérieures que nous avons présentées dans le premier chapitre. Cette section nous permettra d'approfondir les réponses aux questions de recherche que nous avons présentées brièvement à la fin du chapitre précédent. Nous allons également reprendre les hypothèses que nous avons formulées (section 4.1.1.) afin d'évaluer si elles peuvent être vérifiées. Rappelons que nous avons choisi deux mesures pour évaluer les connaissances sémantiques : une tâche de jugement d'acceptabilité et une tâche de production écrite. Puisque les résultats aux deux tâches sont différents les uns des autres, nous discuterons de l'effet de chaque variable pour chacune des tâches prises indépendamment.

Dans la deuxième partie de la discussion, nous mettrons en lien les données empiriques, les modèles théoriques en ALS et l'apport d'une analyse sémantique monosémique en ce qui a trait à l'acquisition de la polysémie verbale dans une L2. Enfin, dans la conclusion de ce chapitre, nous discuterons des implications de notre étude pour les recherches qui portent sur la polysémie verbale, l'influence translangagière et l'ALS.

### 5.1 L'effet des variables indépendantes sur les résultats obtenus

Les études s'entendent sur la complexité du processus d'acquisition du sens, surtout pour le lexique verbal (Alferink & Gullberg, 2014; Berthaud & Antonijevic, 2012; Cadierno, Ibarretxe-Antuñano & Hijazo-Gascón, 2016; Gullberg, 2009b; Hayashi, 2008; Hayashi & Marks, 2012; Saji & Imai, 2013). Les conclusions font état de différents facteurs qui contribuent à cette complexité, notamment le niveau des apprenants, le lien entre la structure argumentale et le sens du verbe, et l'influence translangagière au niveau du sens. Ainsi, cette section portera sur l'effet de chacune de nos variables indépendantes sur les résultats que nous avons obtenus, résultats que nous allons confronter avec ceux des études antérieures. D'abord, nous parlerons de l'effet de la compétence langagière en L2 sur la performance de nos sujets (5.1.1). La section 5.1.2 sera consacrée à l'impact des différentes variables linguistiques. Puis, l'influence translangagière fera l'objet de la section 5.1.3.

#### 5.1.1 Le niveau de compétence langagière en français L2

Dans cette première partie de la discussion, nous nous attarderons sur le lien entre le niveau de compétence langagière en français L2 et les résultats aux deux tâches expérimentales. Nous avons opérationnalisé le niveau de compétence langagière au moyen d'un test lacunaire. Il s'agit d'une variable continue qui sert de variable de contrôle. Nous considérons le niveau comme étant une caractéristique individuelle

des apprenants, notre plan expérimental ne permettant pas de tirer des conclusions développementales. Toutefois, nous sommes en mesure d'établir des liens entre le niveau de compétence langagière, mesuré par un test lacunaire, et la performance des participants à nos deux tâches expérimentales. Nous parlerons d'abord du lien entre le niveau et la tâche de production écrite (5.1.1.1) et ensuite du lien entre le niveau et la tâche de jugement d'acceptabilité (5.1.1.2).

#### 5.1.1.1 Le niveau et la tâche de production écrite

Discutons d'abord du lien entre le niveau de compétence langagière en français L2 et les résultats de la tâche de production écrite. Rappelons que pour l'ensemble des analyses la variable dépendante était la catégorie de la phrase. Dans un premier temps, nous avons analysé les types d'emplois : la phrase produite était une acception prédicative, un verbe support, une locution verbale ou encore, une phrase que nous avons codée *autre*; c'est-à-dire des phrases qui ne rentrent pas dans les trois autres catégories. Dans un deuxième temps, nous avons analysé les acceptions prédicatives et les phrases de la catégorie *autre* séparément.

La variable *niveau* n'a été significative qu'à une seule reprise. Un score plus élevé au test lacunaire correspond à plus de chances de produire une locution verbale à la tâche de production écrite. Ce résultat s'explique assez aisément dans la mesure où plusieurs études ont démontré que les phrases figées, telles que les locutions verbales, étaient plus difficiles à produire pour les apprenants que des emplois moins figés (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009; Csábi, 2004).<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Il convient ici de rappeler que nous n'avons pas tenu compte des erreurs morphosyntaxiques dans l'analyse des phrases produites. Nous faisons l'hypothèse qu'il y a un lien entre les erreurs morphosyntaxiques produites et le niveau de compétence langagière en français L2, cependant ces analyses dépassent le cadre de cette thèse.

### 5.1.1.2 Le niveau et la tâche de jugement d'acceptabilité

Passons maintenant au lien entre le niveau de compétence langagière en français L2 et les résultats à la tâche de jugement d'acceptabilité. Nous parlerons d'abord de la réussite de l'item et ensuite du choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) plutôt que le choix d'un synonyme seul.

Pour ce qui est de la réussite, les résultats montrent que lorsque le score au test lacunaire augmente les chances de réussir un item augmentent également. Ce résultat est tout à fait conforme aux prédictions et aux résultats des études antérieures. En effet, meilleure est la compétence langagière d'un apprenant, meilleure est sa performance aux tâches expérimentales sollicitant ses connaissances langagières.

Quant au choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme), les résultats sont un peu différents. En fait, un score moins élevé au test lacunaire correspond à plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport à un synonyme seul. Nous avons également fait une analyse dans laquelle nous avons départagé les réponses comportant le verbe *prendre* dans deux catégories : le participant choisit le verbe *prendre* seul et le participant choisit le verbe *prendre* avec un synonyme. Les résultats de cette analyse de régression multinomiale ont montré qu'un score moins élevé au test lacunaire correspond à plus de chances de choisir le verbe *prendre* seul par rapport à un synonyme seul. Cependant, il n'y a aucun lien entre le score au test lacunaire et le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport au choix d'un synonyme seul. En somme, le choix du verbe *prendre* par rapport à un synonyme est lié à un score moins élevé au test lacunaire.

D'autres études ont démontré que les apprenants moins avancés avaient tendance à utiliser les verbes plus généraux et fréquents plutôt que des synonymes, plus restreints au niveau sémantique (p.ex. Alferink & Gullberg, 2014; Gullberg 2009b;



Laufer, 1990; Lennon, 1996; Saji & Imai, 2013). Par exemple, Laufer (1990) a noté que les apprenants avaient tendance à utiliser le verbe *put*, plus général par exemple que *impose* et Gullberg (2009b), que les apprenants avaient une forte tendance à utiliser le verbe *put* au lieu des verbes plus spécifiques comme *set* et *lay*. Par ailleurs, les apprenants (niveau intermédiaire) de l'espagnol L2, dans l'étude de Cadierno, Ibarretxe-Antuñano et Hijazo-Gascón (2016), avaient tendance à surgénéraliser le sens de *poner* (*mettre*) en espagnol (p. 211). Certains auteurs ont proposé que ces mots, fréquents et polysémiques, sont des « peluches lexicales » (notre traduction de *lexical teddy bears*) dans la mesure où les apprenants s'y attachent, en les utilisant comme des mots passe-partout et en faisant des erreurs de surgénéralisation au niveau sémantique (p.ex. Ellis, 2012; Hasselgren, 1994).

Si l'on revient à notre étude, les apprenants plus avancés, c'est-à-dire ceux avec un score plus élevé au test lacunaire, ont tendance à choisir la phrase en (b) dans les deux exemples suivants.

- (272) a- Ce dimanche deux hommes ont pris le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.  
 b- Ce dimanche deux hommes ont volé le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.
- (273) a- Elle n'arrive pas à prendre ses cachets sans un grand verre d'eau.  
 b- Elle n'arrive pas à avaler ses cachets sans un grand verre d'eau

On note, dans ces contextes, que le synonyme est plus précis que le verbe *prendre*. Nous allons revenir sur les liens entre *prendre* et ses synonymes lorsque nous parlerons de l'impact de l'analyse sémantique sur l'interprétation de nos résultats.

### 5.1.1.3 Synthèse de la contribution de la variable liée au niveau de compétence langagière en français L2

Rappelons que dans les études que nous avons recensées, il y avait une grande hétérogénéité dans la façon dont le niveau de compétence langagière était mesuré, si une mesure avait été prise. Cette hétérogénéité ne rend pas les généralisations aisées. Cela dit, ce problème de la mesure du niveau de compétence langagière n'est pas propre aux études qui portent sur la polysémie verbale en L2, il s'agit d'un problème qui a été soulevé de manière plus générale dans les recherches en ALS (p.ex. Tremblay, 2011).

Notre étude permet de vérifier le lien entre le niveau de compétence langagière, conceptualisé comme une caractéristique individuelle de l'apprenant, et la performance aux tâches expérimentales. Pour résumer, à la tâche de production écrite, un meilleur score au test lacunaire correspond à plus de chances de produire une locution verbale. Puis, à la tâche de jugement d'acceptabilité, un meilleur score au test lacunaire correspond non seulement à plus de chances de choisir une bonne réponse, mais aussi à plus de chances de choisir un synonyme seul par rapport au verbe *prendre* (avec ou sans synonyme).

Enfin, même si la variable liée à la compétence langagière n'était qu'une variable de contrôle dans notre plan expérimental, sa contribution est importante, surtout dans les analyses portant sur la tâche de jugement. Le niveau de compétence langagière représente ainsi une caractéristique individuelle de l'apprenant, pertinente dans l'étude que nous avons menée.

## 5.1.2 Les variables linguistiques

Dans cette section nous allons discuter des facteurs linguistiques qui influencent les connaissances qu'ont les apprenants de la polysémie du verbe *prendre*. Dans le premier paragraphe (5.1.2.1), nous discuterons des différents emplois du verbe *prendre*, et dans le deuxième, des différentes acceptions du verbe *prendre* (5.1.2.2).

### 5.1.2.1 Les différents emplois du verbe *prendre*

Dans le deuxième chapitre, nous avons appliqué une batterie de tests syntaxiques qui nous ont permis de départager les données lexicales issues des dictionnaires en trois catégories : les acceptions prédicatives, les constructions à verbe support et les locutions verbales.<sup>80</sup> Dans cette section, nous discuterons de ces différents emplois et de leur impact sur les résultats que nous avons obtenus. Nous parlerons d'abord de la tâche de production écrite et ensuite de la tâche de jugement d'acceptabilité.

#### 5.1.2.1.1 La tâche de production écrite

Ce paragraphe est consacré à la discussion des différents emplois produits par les participants à la tâche de production écrite. Les acceptions prédicatives constituent la grande majorité des phrases produites par les apprenants (73,7 %). Seulement 6,3 % des phrases produites contiennent des constructions à verbe support et 5,3 % des phrases produites lors de la tâche de production étaient des locutions verbales. Il s'agit d'ailleurs du seul type d'emploi pour lequel les rapports de chances sont significatifs : les allophones ont plus de chances de produire une locution verbale que les anglophones et lorsque le score au test lacunaire augmente, les chances de produire une locution verbale augmentent également.

---

<sup>80</sup> Rappelons que nous avons exclu les locutions verbales de la tâche de jugement d'acceptabilité.

Plusieurs études ont montré que les expressions figées (ou locutions verbales) constituent une difficulté importante pour les apprenants d'une L2 (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009; Csábi, 2004). Par ailleurs, certains chercheurs, dont Laufer (2000), ont postulé que les apprenants d'une L2 déploient des stratégies d'évitement en ce qui concerne la production des expressions figées, puisque ces expressions constituent un défi de taille pour tout apprenant d'une L2.<sup>81</sup>

Les constructions à verbe support sont des constructions verbales dans lesquelles le verbe perd sa valeur sémantique et prédicative ; le verbe support conjugue ainsi le nom prédicatif, qui est doté d'une structure argumentale partagée avec le verbe qui lui est morphologiquement relié. Les résultats des études antérieures laissent penser qu'en production, les constructions à verbe support posent davantage de problèmes que les acceptions prédicatives (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009). D'une part, les apprenants d'une L2 ont tendance à moins utiliser des constructions à verbe support que les locuteurs natifs. D'autre part, les apprenants d'une L2 font souvent un usage erroné des verbes supports. Les erreurs que font les apprenants dans les constructions à verbe support sont souvent des erreurs liées au choix du verbe. Par exemple, Altenberg et Granger (2001) ont relevé des erreurs comme *make a balance* au lieu de *strike a balance* ou *make a step* au lieu de *take a step* (p. 180). Par ailleurs, ces auteurs notent qu'alors que certaines erreurs peuvent s'expliquer par l'influence de la L1 des apprenants (le français ou le suédois dans le cas présent), d'autres erreurs proviennent des difficultés liées à la langue anglaise (p. 180).

---

<sup>81</sup> Nous reviendrons sur la différence entre les anglophones et les allophones en ce qui concerne la production des locutions verbales à la section 5.1.3.1.

Il n'est donc pas étonnant que la plupart des phrases produites par les apprenants soient des acceptions prédicatives et ce résultat est tout à fait conforme aux prédictions. Passons maintenant à la discussion relative aux différents emplois à la tâche de jugement d'acceptabilité.

#### 5.1.2.1.2 La tâche de jugement d'acceptabilité

Rappelons que nous avons exclu les locutions verbales de la tâche de jugement d'acceptabilité. De ce fait, les analyses ne portent que sur les acceptions prédicatives et les constructions à verbe support. Nous avons analysé les différents emplois du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité en deux temps : d'abord par rapport à la réussite de l'item et ensuite, par rapport au choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) plutôt que du synonyme seul.

Les résultats de l'analyse 5a ont montré que tous les participants réussissent mieux les acceptions prédicatives que les verbes supports, ce qui n'est pas étonnant, puisque les verbes supports sont plus problématiques que les acceptions prédicatives pour des apprenants d'une L2 (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009). Nous l'avons déjà dit, le verbe support a moins d'apport sémantique dans une phrase qu'une acception prédicative. Langer (2005) note que, dans plusieurs cas, notamment lorsque le nom prédicatif fait référence à une action, le fait d'utiliser un verbe incorrect n'empêche pas la compréhension de la phrase, même si celle-ci n'est pas grammaticale (p. 197). Il donne l'exemple de la phrase erronée, mais, selon lui, compréhensible *he makes an excursion* (au lieu de *he takes an excursion*) (Langer, 2004, p. 180). Même si l'usage du verbe *make* constitue une erreur dans cet exemple, l'erreur n'entrave pas la compréhension du message.

Dans une construction à verbe support, le verbe est donc sémantiquement vide et la charge sémantique du syntagme verbal est portée par le nom prédicatif. Nous faisons

donc l'hypothèse que les erreurs construites avec les verbes supports étaient moins asémantiques dans le contexte que celles construites pour les acceptions prédicatives. De ce fait, nous pensons que les apprenants auraient pu choisir plus facilement la phrase erronée dans le cas des verbes supports. Prenons les deux exemples suivants. Celui en (274) est un exemple avec un verbe support, et celui en (275), une acception prédicative.

- (274) Le directeur a fait plusieurs reproches au comité qui gère les dossiers étudiants.
- A. Il a dit que les membres du comité prenaient souvent des décisions sur les admissions de façon trop précipitée.
  - B. Il a dit que les membres du comité décidaient souvent des admissions de façon trop précipitée.
  - C. Il a dit que les membres du comité faisaient souvent des décisions sur les admissions de façon trop précipitée.
- (275) Louise ne réussit jamais sa mayonnaise lorsqu'elle la fait à la maison.
- A. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise tombe toujours.
  - B. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise monte toujours.
  - C. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise prend toujours.

Dans l'exemple, en (274), même si la phrase en (c) est une erreur, on peut comprendre la phrase, tandis que pour l'exemple en (275), la phrase (a), c'est-à-dire la phrase erronée, exprime le contraire de ce qui est attendu. De ce fait, les apprenants sont ainsi plus souvent tombés dans le piège des erreurs avec les verbes supports qu'avec les acceptions prédicatives.

Ensuite, nous avons analysé le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport au choix d'un synonyme seul. Les résultats ont montré que tous les participants avaient 1,94 fois plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou

sans synonyme) lorsqu'il s'agit d'un verbe support par rapport à une acception prédicative. Toutefois, il nous est difficile de mettre en relation ce résultat avec ceux des études précédentes puisque les études qui ont porté sur les constructions à verbe support se sont concentrées sur leur utilisation dans les productions recensées dans des corpus, et non sur leur comportement à des tâches plus balisées (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009).

#### 5.1.2.1.3 Synthèse : les différents emplois du verbe *prendre*

Nos résultats confirment donc ceux des autres études : les locutions verbales et les constructions à verbe support sont effectivement plus difficiles pour les apprenants d'une L2 : les apprenants produisent beaucoup moins les deux types de construction que les acceptions prédicatives à la tâche de production écrite. Par ailleurs, les participants font davantage d'erreurs avec les constructions à verbe support à la tâche de jugement d'acceptabilité. Cependant, nous pouvons apporter la nuance suivante : ce sont les constructions à verbe support qui favorisent le choix du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité, car tous les apprenants ont plus de chances de choisir le verbe *prendre* pour une construction à verbe support que pour une acception prédicative. Les études antérieures ayant porté sur des corpus de production orale et écrite (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Bolly, 2007, 2009), le fait d'avoir eu recours à une tâche de jugement d'acceptabilité nous permet de capter cette nuance.

Ces résultats nous permettent donc de valider en partie notre première hypothèse selon laquelle les locutions verbales et les constructions à verbe support posent plus de problèmes que les acceptions prédicatives pour les apprenants d'une L2. Nous reviendrons sur la deuxième partie de cette hypothèse, celle qui porte sur la différence éventuelle entre les anglophones et les allophones, dans la partie de la discussion consacrée à l'influence translangagière (5.1.3).

### 5.1.2.2 L'analyse sémantique

Passons maintenant à la discussion de l'influence de la variable linguistique qui a été mise au jour dans notre analyse sémantique. Comme nous l'avons soulevé dans notre recension des écrits, les apprenants d'une L2 maîtrisent mieux certaines acceptions des mots polysémiques que d'autres. Or, la majorité des études qui traite de la polysémie en L2 ne repose pas sur une analyse linguistique exhaustive des items à l'étude au préalable, s'en tenant à des distinctions de sens proposées dans les dictionnaires, par exemple. Les études soulèvent souvent le caractère concret ou abstrait d'une acception, le degré de figement de celle-ci ou encore sa prototypicalité comme étant des facteurs qui influencent l'acquisition des différents sens d'un mot polysémique.

L'analyse sémantique que nous avons proposée permet de motiver les différents sens du verbe *prendre* autour d'un noyau de sens abstrait qui transcende l'ensemble de ses acceptions. Ce noyau de sens tripartite intègre une orientation du sujet vers l'objet (orientation 1), un contact et une orientation de l'objet vers le sujet (orientation 2). Nous avons donc opérationnalisé notre analyse sémantique par la variable *fenêtrage*, selon la partie du noyau de sens fenêtrée. Cette variable est intéressante dans la mesure où elle permet non seulement de catégoriser les différentes acceptions du verbe *prendre*, mais aussi d'émettre des hypothèses sur les différences entre les verbes *prendre* et *take*.

La prochaine section de notre discussion sera consacrée à l'analyse sémantique du verbe *prendre* et à son impact dans l'interprétation des résultats. Nous parlerons d'abord des résultats de la tâche de production et ensuite, de ceux de la tâche de jugement d'acceptabilité.



#### 5.1.2.2.1 L'analyse sémantique et la tâche de production

Discutons en premier lieu des résultats obtenus à la tâche de production en fonction de notre analyse sémantique. Nous avons codé les acceptions prédicatives produites (73,7 % de toutes les phrases produites à la tâche de production) selon la partie du noyau de sens du verbe *prendre* qui est fenêtrée. De ces acceptions prédicatives, 96,0 % des phrases constituent des cas pour lesquels le contact est fenêtré et plus particulièrement, lorsqu'on examine le sous-ensemble du corpus qui est composé des premières phrases produites, 96,7 % des acceptions produites sont des cas pour lesquels le contact est fenêtré.<sup>82</sup> Les analyses statistiques n'ont relevé aucun lien entre le niveau de compétence langagière en français L2, le groupe linguistique des apprenants (anglophone ou allophone) et le fenêtrage de l'acception prédicative produite. De ce fait, nous pouvons en conclure que le premier sens du verbe *prendre* correspond à une acception pour laquelle le contact est fenêtré, et ce indépendamment du niveau de compétence langagière et de la L1 de l'apprenant.<sup>83</sup>

#### 5.1.2.2.2 L'analyse sémantique et la tâche de jugement d'acceptabilité

Passons maintenant à la discussion des résultats de la tâche de jugement d'acceptabilité. Nous allons d'abord discuter de l'influence de la variable *fenêtrage* sur la réussite de l'item et par la suite de l'influence de cette même variable sur le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) par rapport au choix d'un synonyme seul.

---

<sup>82</sup> Rappelons que dans la première partie de la tâche de production nous avons demandé aux apprenants de produire la première phrase qui leur venait à l'esprit avec le verbe *prendre*.

<sup>83</sup> Rappelons que lorsque le contact est fenêtré, celui-ci peut se réaliser de deux façons : par saisie et par localisation. Nous allons revenir sur les deux types de contact en lien avec les résultats de la tâche de production dans la section 5.2.2.1.

L'analyse de la réussite de l'item a montré que la partie du noyau fenêtrée avait un impact sur la réussite de l'acceptation. Les participants ont toujours mieux réussi les acceptations pour lesquelles le contact est fenêtré que celles pour lesquelles l'une des deux orientations est fenêtrée. La différence entre les acceptations pour lesquelles l'orientation 1 ou 2 est fenêtrée n'était pas significative pour ce qui est de la réussite de l'item.

Plus importante est l'analyse qui oppose le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) avec le choix d'un synonyme seul. Celle-ci a montré, pour l'ensemble de nos apprenants, que les acceptations pour lesquelles le contact est fenêtré donnent lieu au plus grand nombre d'occurrences du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) : 71,7 %. Ensuite viennent celles pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée : 40,7 %. Enfin, celles pour lesquelles l'orientation 2 est fenêtrée sont celles qui suscitent le nombre le plus faible d'occurrences du choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) : 35,1 %. Toutes ces différences sont significatives.

Dans un premier temps, discutons du fait que les acceptations pour lesquelles le contact est fenêtré donnent lieu au plus grand nombre d'occurrences du verbe *prendre*. Bon nombre d'acceptations du verbe *prendre* se rangent dans cette catégorie. Les exemples en (276), (277) et (278), tirés de notre tâche de jugement d'acceptabilité, sont des exemples pour lesquels le contact se fait par saisie et ceux en (279) et (280), des exemples pour lesquels le contact se fait par localisation.<sup>84</sup>

(276) Marie prend toujours la main de son fils avant de traverser la rue. (item 6)

(277) Ce dimanche, deux hommes ont pris le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée. (item 4)

---

<sup>84</sup> Nous n'indiquons que la phrase avec *prendre* ici; l'ensemble des items (avec les contextes et les autres choix de réponses) se trouve dans l'annexe A.2.

- (278) En effet, l'auteur de ces textes prend souvent les idées des autres sans demander leur permission. (item 5)
- (279) Depuis ce temps, nous ne prenons plus le train pour aller au travail. (item 26)
- (280) L'ennemi a pris la forteresse il y a trois jours. (item 31)

Les exemples en (276) et (277) sont des exemples d'acceptions qui figurent parmi les premières entrées du verbe *prendre* dans tous les dictionnaires que nous avons consultés. Il s'agit également de ceux que d'autres auteurs ont mis de l'avant comme étant le premier sens ou le sens prototypique du verbe *prendre* (p.ex. Picoche, 1991; Peeters & Eiszele, 1993). L'exemple en (278) est une abstraction des exemples en (276) et (277). Puis, les exemples en (279) et (280) sont des exemples qui ne sont pas toujours classés parmi les premières acceptions du verbe, mais qui occupent une place importante non seulement dans les données dictionnaires, mais aussi dans les analyses linguistiques du verbe *prendre*.<sup>85</sup>

Puis, dans un second temps, il s'agit d'expliquer le fait que, lorsqu'on contrôle l'effet des autres variables (le niveau de compétence langagière, le groupe linguistique, ainsi que l'interaction entre les variables *langue* et *fenêtrage*), les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée (p.ex. *Au lieu de les acheter, les étudiants prennent souvent des livres à la bibliothèque de l'université*) donnent lieu à plus d'occurrences du verbe *prendre* que ceux pour lesquelles l'orientation 2 est fenêtrée (p.ex. *J'ai pris les pommes dans mon sac à dos pour les rapporter à la maison*).<sup>86</sup> Comment expliquer alors que, lorsqu'on contrôle l'effet de toutes les autres variables y compris celle liée à l'interaction entre *langue* et *fenêtrage*, les acceptions pour

---

<sup>85</sup> Pour le moment, nous traitons les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré comme un bloc. Nous reviendrons sur les différents types de contact (5.2.2.1) ainsi que sur le caractère concret ou abstrait d'une acception (5.2.2.2).

<sup>86</sup> Notons que dans cette partie de la discussion, nous discutons de l'effet principal de la variable *fenêtrage* dans l'analyse 6b; nous ne tenons pas encore compte de l'interaction entre les variables *langue* et *fenêtrage*. Nous allons discuter de cette interaction dans la section 5.1.3, consacrée à l'influence translangagière.

lesquelles l'orientation 2 est fenêtrée donnent lieu au plus faible nombre d'occurrences du verbe *prendre* ? Nous allons fournir trois pistes explicatives.

Premièrement, lorsque l'orientation 2 est fenêtrée et que l'acceptation est transitive, nous avons deux cas de figure : l'acceptation peut être transitive trivalente (l'exemple en [281]) ou transitive bivalente (l'exemple en [282]).

(281) La compagnie ABC a pris Marie comme secrétaire.

(282) La compagnie ABC a pris une secrétaire.

L'information liée à la fonction de la personne, exprimée en (281) dans un syntagme prépositionnel est imbriquée dans le complément direct dans l'exemple en (282). Autrement dit, dans l'exemple en (282) deux types d'informations sémantiques sont véhiculées par le complément direct : les traits relatifs à la personne et à la fonction. Rappelons que pour les cas où l'orientation 1 est fenêtrée, les acceptations ne peuvent être que transitives trivalentes. On peut donc imaginer que, pour l'apprenant du français L2, les acceptations pour lesquelles plusieurs types d'informations sont imbriquées dans le complément direct sont plus difficiles que celles pour lesquelles les informations sémantiques différentes sont réparties dans le complément direct et dans le syntagme prépositionnel.

Puis, si l'on prend les exemples que nous avons construits en (283), (284) et (285), ce qui apparaît est le fait que le contact, élément central dans le sens véhiculé en (283), se retrouve progressivement en arrière-plan dans les exemples en (284) et (285).

(283) Julie a pris des livres sur l'étagère. (contact fenêtré)

(284) Julie a pris des livres à la librairie. (orientation 1 fenêtrée)

(285) Julie a pris des livres dans un carton pour les transporter.<sup>87</sup> (orientation 2 fenêtrée)

Dans l'exemple en (283), le contact est fenêtré et l'on peut voir de façon très claire le contact manuel entre sujet et objet. Ensuite, dans l'exemple en (284), le sujet se déplace pour se procurer des livres à la librairie. Nécessairement, il y aura un contact manuel à un moment donné, mais notre attention est davantage portée sur le déplacement du sujet qui a lieu avant le contact. Enfin, dans l'exemple en (285), notre attention est dirigée vers la localisation finale de l'objet dans un contenant qui appartient au sujet et non sur le contact qui a lieu avant. Puisque c'est dans le cas où l'orientation 2 est fenêtrée que le contact, l'élément central du noyau de sens, est plus écarté (notre traduction de *gapped* dans les termes de Talmy) par rapport au contact manuel fenêtré en (283), nous postulons que ces acceptions sont ainsi plus problématiques pour les apprenants du français L2.

Notre dernière piste explicative porte sur le lien entre le verbe *prendre* et les synonymes que nous avons proposés à la tâche de jugement d'acceptabilité. Dans l'analyse sémantique, nous avons mis en lien les différentes acceptions du verbe *prendre* avec leurs synonymes en français, synonymes proposés dans le DES ou encore dans les dictionnaires consultés. Considérons les exemples en (286) et (287) La phrase en (a) constitue la phrase avec *prendre* et celle en (b), celle avec un synonyme.

(286) a- Elle n'arrive pas à prendre ses cachets sans un grand verre d'eau.

b- Elle n'arrive pas à avaler ses cachets sans un grand verre d'eau.

---

<sup>87</sup> Notons que cet exemple présente une certaine ambiguïté ; deux interprétations sont donc en concurrence. D'une part, il y a celle que nous privilégions ici, celle qui peut être paraphrasée de la façon suivante : *Julie a mis des livres dans un carton pour les transporter*. D'autre part, il y a l'interprétation selon laquelle le syntagme prépositionnel fait référence à la source du livre, et ce sera de ce fait une phrase dans laquelle le contact est fenêtré.

- (287) a- J'ai pris les pommes dans mon sac à dos pour les rapporter à la maison.  
 b- J'ai mis les pommes dans mon sac à dos pour les rapporter à la maison.

Nous pouvons donc nous questionner sur le lien entre le verbe *prendre* et le synonyme proposé, surtout sur le plan de la fréquence. Considérons l'exemple en (287), exemple qui suscitait plus souvent le verbe *mettre* que le verbe *prendre*, le verbe *mettre* constituant alors, pour un apprenant, un meilleur choix que le verbe *prendre* dans ce contexte. Or, pour l'exemple en (286), les apprenants avaient choisi beaucoup plus le verbe *prendre* que le verbe *avalier*. Selon la liste de fréquence des mots du français, disponible sur *lexique.org*, *mettre* compte 189,45 d'occurrences sur un million, tandis qu'*avalier* n'en compte que 10,13.<sup>88</sup> De ce fait, l'hypothèse que nous faisons est que lorsque l'apprenant est confronté avec un sens du verbe *prendre* qu'il ne connaît pas, la fréquence du synonyme devient importante. Cette hypothèse rejoint les conclusions d'autres études, dont celle de Robenalt et Goldberg (2016), qui notent que « *[when] there exists a competing formulation, the competing alternative with a high-frequency verb is more readily available than the same sentence with a lower-frequency verb* » (p. 83). Bien que nous n'ayons pas tenu compte de la fréquence dans l'étude que nous avons menée, il s'agit d'un facteur important dans l'ALS (p.ex. Ellis & Ferreira-Junior, 2009; Ellis, 2012). Il serait donc important dans des études futures de tenir compte non seulement de la fréquence des mots, mais aussi de la fréquence des différentes acceptions du verbe, car il est fort possible que l'acception du verbe *prendre* en (286-a) soit plus fréquente que celle en (287-a) étant donné que cette dernière n'est présente dans aucun des dictionnaires que nous avons consultés.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> La fréquence est calculée à partir d'une base de données qui comporte plus de 31 millions de mots et le calcul de la fréquence est rapporté sur un million d'occurrences (New et coll., 2004). Par ailleurs, le verbe *prendre* compte 256,16 occurrences sur un million d'occurrences.

<sup>89</sup> Rappelons que nous avons trouvé cette acception du verbe *prendre* dans l'ouvrage de Guillet et Leclère (1992).

Ces trois explications ne sont que des hypothèses *a posteriori* que nous avons formulées à partir de notre analyse sémantique afin d'essayer de mieux comprendre le comportement de nos apprenants vis-à-vis des différentes acceptions du verbe *prendre* à la tâche de jugement.

#### 5.1.2.2.3 Synthèse : l'analyse sémantique

Les résultats de la tâche de production nous montrent que plus de 96,0 % des acceptions prédicatives produites sont des acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré, montrant par là même que ce sont ces acceptions qui constituent le premier sens du verbe *prendre* pour nos apprenants, et ce indépendamment de leur niveau de compétence langagière et du groupe linguistique auquel ils appartiennent. Ce sont également ces acceptions qui favorisent le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) à la tâche de jugement d'acceptabilité, toutes choses étant égales par ailleurs. Ces résultats nous permettent donc de confirmer notre deuxième hypothèse selon laquelle les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré seront plus faciles pour tous les apprenants que celles pour lesquelles l'orientation 1 ou 2 est fenêtrée.

En revanche, nous pouvons nuancer l'effet de la variable *fenêtrage* en regardant de près les résultats de la tâche de jugement d'acceptabilité. D'une part, l'effet principal de la variable *fenêtrage* a montré des différences significatives selon la partie du noyau de sens qui est fenêtrée (le contact, l'orientation 1 ou encore l'orientation 2). D'autre part, l'effet de cette variable n'est pas le même selon que l'apprenant est anglophone ou allophone. Ainsi la prochaine section est-elle consacrée aux différences entre les anglophones et les allophones dans nos tâches expérimentales afin d'évaluer lesquelles de ces différences peuvent s'expliquer par l'influence de la L1 chez les anglophones, c'est-à-dire par l'influence translangagière.

### 5.1.3 L'effet du groupe linguistique: l'influence translangagière

*L'influence translangagière* peut être définie comme étant la façon dont les connaissances linguistiques d'une langue influencent les connaissances linguistiques d'une autre langue (p.ex. Alonso, 2016; Jarvis & Pavlenko, 2008; Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Yu & Odlin, 2015). Plus précisément, on peut définir le transfert sémantique, le type de transfert qui nous intéresse, comme étant « [...] l'usage d'un mot dans la langue cible qui reflète l'éventail sémantique d'un mot correspondant d'une autre langue » (notre traduction de Jarvis & Pavlenko, 2008, p. 75 : [...] *use of an authentic target word with a meaning that reflects influence from the semantic range of a corresponding word in another language*).

Nous l'avons déjà dit, plusieurs études ont confirmé la présence de l'influence translangagière dans l'acquisition des mots polysémiques dans une L2 (Degani & Tokowicz, 2010; Gullberg, 2009a; Ijaz, 1986; Jiang, 2002, 2004; Morimoto & Loewen, 2007, pour ne citer que ceux-là). De manière générale, les auteurs s'entendent sur le fait que des discordances entre les langues sur le plan lexico-sémantique constituent une pierre d'achoppement pour les apprenants d'une L2 et que la restructuration sémantique qui en découle est une tâche ardue. Nous avons donc voulu vérifier si l'influence translangagière se manifeste dans les connaissances qu'ont les apprenants anglophones du verbe *prendre*, connaissances que nous avons mesurées au moyen d'une tâche de production écrite et d'une tâche de jugement d'acceptabilité. Il s'agit donc de vérifier notre troisième hypothèse, qui porte sur l'influence translangagière.

Avant de discuter des résultats, parlons de la façon dont nous avons opérationnalisé l'influence translangagière. Rappelons que nous avons réparti les participants à l'étude dans deux groupes selon leur langue maternelle : les anglophones et les allophones. Nous l'avons déjà dit, les 73 allophones ont vingt langues maternelles



différentes et constituent ainsi un ensemble hétérogène et donc, d'une certaine façon, un groupe de contrôle. Rappelons aussi que nous jugeons nos deux groupes d'apprenants, anglophones et allophones, comparables dans la mesure où il n'y a aucun lien statistique entre leur performance au test lacunaire (notre mesure de la compétence langagière en français L2) et leur langue maternelle. Qui plus est, notre analyse sémantique du verbe *prendre* permet non seulement d'expliquer les différentes acceptions du verbe, mais aussi d'émettre des hypothèses sur les différences entre le français et l'anglais pour les sens véhiculés par les verbes *prendre* et *take*.

L'identification de l'influence translangagière dans notre étude repose ainsi sur deux critères : l'un lié à une différence entre nos deux groupes d'apprenants et l'autre lié à la description linguistique. Pour confirmer la présence de l'influence translangagière, nous nous attendons donc à ce que les anglophones et les allophones diffèrent dans leur comportement aux tâches expérimentales (une différence statistiquement significative), et ce lorsque les items en question instancient une différence entre le français et l'anglais. En d'autres mots, seule une différence statistiquement significative entre les anglophones et les allophones ne permet pas de vérifier la présence de l'influence translangagière, il faut que cette différence soit arrimée à des différences linguistiques entre le français et l'anglais.

Ainsi, cette section de la discussion sera-t-elle consacrée à la mise en relation de nos résultats avec ceux des recherches antérieures sur l'influence translangagière afin d'approfondir la réponse à notre quatrième question de recherche. Nous discuterons dans un premier temps des résultats obtenus à la tâche de production écrite et dans un second temps, de ceux obtenus à la tâche de jugement.

### 5.1.3.1 L'influence translangagière à la tâche de production écrite

Nous l'avons déjà dit, les productions des apprenants ont été codées selon notre analyse sémantique, qui était ainsi la variable dépendante de nos analyses statistiques. Les variables indépendantes étaient le niveau de compétence langagière en français L2 et le groupe linguistique (anglophone ou allophone).

Examinons maintenant les résultats de la tâche de production écrite. Les résultats d'une régression multinomiale sur l'ensemble de phrases produites ont montré que les apprenants allophones produisaient plus de locutions verbales que les apprenants anglophones. Sans avoir eu recours à un plan expérimental qui permet de creuser davantage ce résultat, nous pouvons simplement fournir quelques pistes de réflexion afin d'expliquer ce résultat. En fait, le verbe *take* en anglais a de nombreuses locutions verbales : certaines qui sont propres au verbe *take*, comme dans les exemples en (288) et (289) et d'autres qui sont communes aux verbes *prendre* et *take*, les exemples en (290) et (291).

(288) *She takes after her mother*= Elle tient de sa mère.

(289) *That takes the cake*= C'est le comble.

(290) *to take possession of something* = prendre possession de quelque chose

(291) *take effect* = prendre effet

Par ailleurs, certaines des locutions verbales du verbe *prendre* ne peuvent être réalisées par *take* en anglais, comme les exemples en (292) et (293).

(292) prendre feu= *to catch fire*

(293) prendre froid = *to get a chill/catch a cold*

Nous faisons donc l'hypothèse *a posteriori* que les apprenants anglophones évitent les locutions verbales contenant le verbe *prendre*, puisqu'un certain nombre de locutions verbales, qui se réalisent avec *take* en anglais, ne se réalisent pas avec *prendre* en français. Nous pouvons définir l'évitement comme étant la production d'une forme à la place d'une autre afin de ne pas commettre une erreur (p.ex. Kleinmann, 1977, 1978; Laufer & Eliasson, 1993; Schachter, 1974). De nombreuses études ont été consacrées au phénomène de l'évitement en L2 notamment par rapport aux verbes à particules (p.ex. Dagut & Laufer, 1985; Hulstijn & Marchena, 1989; Liao & Fukuya, 2004). Les verbes à particules sont des constructions verbales composées d'un verbe et d'un satellite (p.ex. *take off*, *go out*, *make up*, etc. en anglais). Ce sont des constructions verbales polysémiques qui ont souvent des sens idiomatiques. Hulstijn et Marchena (1989) ont expliqué l'évitement des verbes à particules par le fait que les apprenants germanophones les jugeaient trop idiomatiques pour être partagés par les deux langues, et de ce fait, préféraient utiliser une autre structure équivalente. Dans d'autres études, les auteurs se sont penchés plus précisément sur l'évitement des expressions idiomatiques ou des locutions verbales par les apprenants d'une L2 (p.ex. Laufer, 2000). Tout comme Hulstijn et Marchena (1989), Laufer (2000) a noté que ce sont les similitudes entre deux langues qui peuvent induire les apprenants à éviter certaines structures, les jugeant ainsi trop idiomatiques pour être communes à deux langues. Notre plan expérimental n'opérationnalise pas le phénomène de l'évitement. Toutefois, le fait que les apprenants anglophones aient peut-être eu recours à des stratégies d'évitement en ce qui a trait à la production des locutions verbales qui comportent le verbe *prendre* constitue une piste d'explication intéressante.

Passons maintenant à l'analyse des types d'erreurs produites. Nous avons codé les erreurs selon que l'erreur peut s'expliquer par l'influence de l'anglais ou non. Les résultats de l'analyse ont montré que les anglophones avaient 5,61 fois plus de chances que les allophones de produire une erreur qui s'expliquaient par

l'interférence avec l'anglais. Ce résultat montre clairement que l'influence translangagière est à l'œuvre dans la production des erreurs chez les apprenants anglophones. Les phrases en (294), (295) et (296) en sont des exemples.

(294) \*Je veux prendre ma famille sur une vacation (erreur calquée sur *I want to take my family on a vacation*).

(295) \*Il a pris sa main en mariage (erreur calquée sur *he took her hand in marriage*).

(296) \*Je vais prendre ta parole (erreur calquée sur *I will take your word*).

Plusieurs études ont relevé le même phénomène d'influence translangagière au niveau sémantique dans les productions écrites des apprenants d'une L2 (p.ex. Altenberg & Granger, 2001; Lennon, 1996; Tyler, 2012; Viberg, 2002). Lennon (1996) a noté que les erreurs que font les apprenants germanophones avancés de l'anglais L2 avec des verbes fréquents et hautement polysémiques pouvaient être liées à l'influence de leur langue maternelle. Altenberg & Granger (2001), quant à eux, ont pu expliquer l'emploi des différents sens du verbe *make* chez les apprenants francophones et suédophones au travers de leurs langues maternelles respectives.

Il importe également de noter que dans les exemples en (288) et en (289), il s'agit des exemples que l'on peut qualifier de locution verbale en anglais. Yamashita et Jiang (2010) ont montré que les collocations de la L1 influencent l'acquisition de celles de la L2. En effet, dans leur étude portant sur des apprenants japonais de l'anglais L2, les temps de réaction pour les collocations qui n'étaient pas partagées entre la L1 et la L2 étaient plus longs, et les réponses comportaient plus d'erreurs.

Tournons-nous maintenant vers l'influence translangagière et la tâche de jugement d'acceptabilité.

### 5.1.3.2 L'influence translangagière à la tâche de jugement d'acceptabilité

Pour analyser les résultats de la tâche de jugement d'acceptabilité, nous avons eu recours à un plan d'analyse factoriel dans lequel nous avons trois effets principaux : le niveau de compétence langagière en français L2, une variable linguistique (le type d'emploi ou le fenêtrage) ainsi que le groupe linguistique auquel appartenaient les apprenants. Nous avons également une interaction à deux facteurs (le groupe linguistique et la variable linguistique). Nous avons considéré qu'il y avait influence translangagière lorsque l'interaction entre la variable linguistique et le groupe linguistique des participants est significative, cela voulant dire que l'effet d'une des variables dépend de la catégorie de l'autre. Par ailleurs, Jarvis et Pavlenko (2008), dans leur livre qui fait état des considérations méthodologiques et théoriques dans les études portant sur l'influence translangagière, soulignent l'importance des plans d'analyses factoriels ainsi que des interactions dans la vérification des hypothèses relativement à l'influence translangagière (p. 55).

Nous allons parler de chacune des analyses pour lesquelles nous avons décelé un effet de la L1 afin de voir si l'on peut expliquer celui-ci par l'influence translangagière.

#### 5.1.3.2.1 La réussite des différents emplois du verbe *prendre*

Dans l'analyse 5b, l'interaction entre les variables *langue* et *type d'emploi* était significative, ce qui voudrait dire que cette variable n'a pas le même effet dans nos deux groupes d'apprenants. En effet, lorsqu'on regarde les comparaisons après une interaction significative, alors que pour les allophones il n'y a aucune différence dans la réussite des acceptions prédicatives par rapport aux constructions à verbe support, les anglophones, eux, ont plus de chances de réussir une acception prédicative qu'une construction à verbe support.

Notre description des constructions à verbe support ne permet pas d'attribuer cette différence de réussite dans les deux groupes à l'influence translangagière chez les anglophones. Néanmoins, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante afin d'expliquer cette différence entre anglophones et allophones. Plusieurs constructions à verbe support sont relativement proches en français et en l'anglais. Si l'on prend l'exemple de la phrase en (297), on note que la phrase en (c), c'est-à-dire la phrase erronée, constitue une phrase qui est tout à fait correcte si l'on traduit directement en anglais *He always has his shower before his breakfast*.

- (297) Jean a une routine quotidienne très précise.
- A. Il se douche toujours avant son petit déjeuner.
  - B. Il prend toujours sa douche avant son petit déjeuner.
  - C. Il a toujours sa douche avant son petit déjeuner.

Les apprenants anglophones auraient pu choisir plus facilement ce type d'erreur (la phrase en (c)) que les allophones, puisqu'il s'agit d'une erreur qui s'explique par l'influence de l'anglais. Cependant, ni notre description des verbes supports ni notre plan expérimental ne nous permettent de le confirmer. Dans des études futures, il serait intéressant de voir si les différences entre les constructions à verbe support d'une langue à l'autre ont un impact sur ce que les apprenants acceptent comme une construction à verbe support dans la L2.

#### 5.1.3.2.2 Le choix du verbe *prendre* et le fenêtrage

Parlons maintenant de l'influence du groupe linguistique sur le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour les acceptions prédicatives en fonction de la partie du noyau de sens qui est fenêtrée. Les résultats ont révélé une différence liée au groupe linguistique, car l'interaction entre les variables *langue* et *fenêtrage* est significative. D'une part, au-delà de la contribution respective de chacune des

variables indépendantes dans le modèle de régression, les anglophones ont 1,45 fois plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) lorsque le contact est fenêtré, c'est-à-dire pour des acceptions qui sont communes aux verbes *prendre* et *take*. D'autre part, l'effet de la variable *fenêtrage*, variable qui permet de faire des hypothèses sur les différences entre le français et l'anglais, n'a pas le même effet sur les deux groupes d'apprenants. Alors que les allophones choisissent plus souvent le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) pour les acceptions pour lesquelles l'orientation 1 est fenêtrée (47,2 %) que pour celles pour lesquelles l'orientation 2 est fenêtrée (37,6 %), cette différence n'est pas significative chez les anglophones (orientation 1-36,8 % et orientation 2-33,6 %).

Les deux conditions que nous avons posées pour l'influence translangagière sont donc réunies : la différence entre les apprenants anglophones et allophones est statistiquement significative et cette différence se manifeste pour les items qui ciblent des discordances entre le français et l'anglais, puisque la variable liée au fenêtrage de l'attention rend compte des différences entre les acceptions du verbe *prendre* qui se réalisent par *take* en anglais et celles qui ne se réalisent pas par *take*.

#### 5.1.3.2.3 La comparaison entre les acceptions du verbe *prendre* et les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais

Rappelons que nous avons inclus dans notre test de jugement d'acceptabilité quatre phrases qui sont des emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais. Prenons l'exemple en (298).

- (298) a- *Marie took the book to the library*  
 b- Marie a pris le livre à la bibliothèque.

La spécificité de ces emplois par rapport à notre analyse du verbe *prendre* est que la phrase traduite mot à mot en français donne une phrase qui est acceptable en français,

mais qui ne veut pas dire la même chose que la phrase en anglais. Nous l'avons déjà dit, la différence réside dans l'orientation qui peut être encodée par le verbe et l'apport du syntagme prépositionnel : dans l'exemple en anglais (298-a), le syntagme prépositionnel est une destination, tandis que dans l'exemple en français (298-b), c'est une source, celle du livre.

Rappelons qu'afin d'assoir les résultats que nous avons obtenus en ce qui a trait à l'influence translangagière, nous avons effectué une analyse dans laquelle nous avons regroupé les items de la manière suivante : les acceptions communes aux verbes *prendre* et *take* (acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré), les acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais (l'orientation 1 ou l'orientation 2 sont fenêtrées) et les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais (comme dans l'exemple en [298]). Nous avons donc voulu comparer l'effet de cette variable chez les anglophones et les allophones.

Dans un premier temps, l'analyse 7a a montré que les allophones ont plus de chances que les anglophones de choisir une bonne réponse pour les emplois erronés calqués sur l'anglais. Dans un second temps, l'analyse du choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) a été très révélatrice. D'abord, l'interaction entre la variable linguistique et celle liée au groupe linguistique est significative, montrant par là même que la variable linguistique n'a pas le même effet dans nos deux groupes d'apprenants. Alors que les allophones choisissent plus souvent le verbe *prendre* pour les acceptions du verbe qui ne se réalisent pas par *take* en anglais que pour les emplois erronés du verbe *prendre* calqué sur l'anglais, cette différence n'est pas significative pour les anglophones. Qui plus est, les contributions significatives de l'interaction montrent que les anglophones ont plus de chances de choisir le verbe *prendre* pour les acceptions communes aux deux verbes et pour les emplois erronés du verbe *prendre*, au-delà de la contribution de toutes les autres variables. En d'autres mots, lorsque l'on contrôle l'effet de toutes les autres variables dans le modèle de



régression, les anglophones choisissent davantage le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) non seulement pour les sens du verbe *prendre* qui sont partagés avec *take*, mais aussi pour les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais. Nous considérons que ce résultat montre que les apprenants transfèrent leurs connaissances sémantiques du verbe *take* dans leur interlangue, ce qui rejoint les résultats des études antérieures qui ont mis de l'avant le fait que les différences de découpage lexico-sémantique des verbes dans la L1 et la L2 constituaient un problème de taille pour les apprenants d'une L2 (p.ex. Gullberg, 2009b; Jiang, 2002, 2004; Saji & Imai, 2013). Ce problème se manifeste surtout par le fait que les apprenants cherchent à imposer des distinctions de sens dans leur L2 qui n'existent que dans leur L1 (Alferink & Gullberg, 2014; Cadierno, Ibarretxe-Antuñano & Hijazo-Gascón, 2016; pour ne citer que ceux là).

Dans leur étude qui porte sur les événements de placement en français et en néerlandais, Alferink et Gullberg (2014) ont suggéré que les locuteurs bilingues (néerlandais-français) surgénéralisaient l'emploi du verbe *leggen* (verbe de placement pour des objets placés à l'horizontale) en néerlandais, en l'utilisant de la même façon que le verbe *mettre* en français, c'est-à-dire peu importe la configuration spatiale de l'objet (p. 31). Toujours par rapport aux événements de placement, Cadierno, Ibarretxe-Antuñano et Hijazo-Gascón (2016) ont montré, entre autres, que les apprenants hispanophones du danois L2 surgénéralisaient l'emploi du verbe *lægge* (l'équivalent approximatif du verbe *laisser*, qui est utilisé en danois pour décrire les événements de placement où l'objet est posé de façon horizontale) à des cas où l'objet a été posé de façon verticale (p. 209).

Nos participants anglophones ont donc eu un comportement similaire vis-à-vis du verbe *prendre* dans la mesure où ils essaient d'imposer la sémantique du verbe *take* sur celle du verbe *prendre*, même lorsque les deux verbes diffèrent. Ces résultats nous permettent donc de confirmer la présence de l'influence translangagière chez

nos apprenants anglophones relativement au choix du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité.

#### 5.1.3.2.4 Analyse complémentaire pour l'influence translangagière : le type de contact

Dans la conclusion de notre analyse sémantique, nous avons postulé que la variable liée au fenêtrage de l'attention permet de distinguer les acceptions du verbe *prendre* qui se réalisent par *take* en anglais (le contact est fenêtré) et celles qui ne se réalisent pas par *take* en anglais (l'orientation 1 ou l'orientation 2 est fenêtrée). Mais, à l'intérieur de chaque catégorie, nous avons proposé que le contact, qu'il soit fenêtré ou non, puisse se réaliser de deux façons : par saisie ou par localisation. Contrairement à la variable liée au fenêtrage, la variable liée au type de contact ne permet pas d'expliquer des différences translangagières entre l'anglais et le français. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la variable liée au type de contact devrait avoir le même effet chez nos deux groupes d'apprenants. En effet, il s'agira d'examiner la façon dont cette variable, liée au type de contact, se comporte par rapport à la variable liée au groupe linguistique: l'effet de cette variable est-il différent selon que l'apprenant est anglophone ou allophone?

Pour ce faire, nous avons effectué une analyse de régression logistique en utilisant la variable *contact* comme une de nos variables indépendantes. L'analyse suit encore un plan factoriel et comporte ainsi quatre variables indépendantes et leurs interactions : le niveau de compétence langagière en français L2 (variable contrôle), le groupe linguistique (anglophone ou allophone), le fenêtrage et le contact. La variable dépendante est binaire; nous opposons le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) au choix du synonyme seul. L'analyse statistique se trouve à l'annexe C.1.

Les résultats sont les suivants.<sup>90</sup> D'abord, tout comme dans l'analyse 6b, l'interaction entre les variables *fenêtrage* et *langue* est significative. Les anglophones ont 1,61 fois plus de chances ( $p < 0,02$ ) de choisir le verbe *prendre* lorsque le contact est fenêtré. Puis, il n'y a aucune différence entre le choix du verbe *prendre* selon le type de contact actualisé (par saisie ou par localisation). Qu'en est-il de l'interaction entre les variables *langue* et *contact*? Cette interaction n'est pas significative. Cela voudrait dire qu'alors que l'effet de la variable liée au fenêtrage varie selon que l'apprenant est anglophone ou allophone, la variable liée au type de contact a le même effet dans nos deux groupes d'apprenants.

Ainsi, les résultats de cette analyse nous permettent d'asseoir les conclusions que nous avons tirées à la tâche de jugement d'acceptabilité relativement à l'influence translangagière. Le fait que l'interaction entre les variables *langue* et *contact* ne soit pas significative montre que cette variable n'explique pas les différences dans le choix du verbe *prendre* par nos apprenants. Le type de contact est une variable qui permet d'expliquer certains des aspects des acceptations du verbe *prendre*. Ce sont surtout les différents types sémantiques des éléments du co-texte qui influencent le type de contact actualisé. Nous pouvons arguer que puisque les différents types de contact permettent de rendre compte des variations de sens du verbe *prendre* en français, mais non des différences entre les verbes *prendre* et *take*, le comportement que nous avons observé vis-à-vis de la variable *fenêtrage* est bel et bien un comportement qui s'explique par l'influence translangagière chez les apprenants anglophones.

---

<sup>90</sup> Les effets principaux liés au groupe linguistique, le niveau de compétence langagière et le fenêtrage sont sensiblement les mêmes que dans l'analyse 6b : tous les mêmes rapports de chances sont significatifs.

### 5.1.3.3 Synthèse : l'influence translangagière

Dans cette synthèse, nous allons reprendre l'ensemble des résultats relativement à l'influence translangagière. Celle-ci se manifeste clairement à plusieurs reprises dans l'expérimentation que nous avons menée. D'abord, elle se manifeste dans l'analyse des erreurs relevées dans la tâche de production écrite, à travers les erreurs produites par les apprenants anglophones. Puis, elle se manifeste également dans le choix du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité. Les résultats de cette tâche montrent que les apprenants anglophones ont non seulement plus de chances de choisir le verbe *prendre* pour les acceptions communes aux verbes *prendre* et *take*, mais aussi que les acceptions du verbe *prendre*, qui ne se réalisent pas par *take* en anglais, favorisent au même titre le choix du verbe *prendre* que les emplois erronés qui sont calqués sur l'anglais. Puis, l'analyse complémentaire que nous avons effectuée en incluant la variable liée au type de contact, nous a permis d'asseoir les résultats relativement à l'influence translangagière. Nous pouvons ainsi valider l'hypothèse trois, hypothèse selon laquelle les apprenants anglophones seront influencés par la sémantique du verbe *take* dans leurs connaissances des différents sens du verbe *prendre* en français.

Outre ces cas clairs d'influence translangagière, nous avons eu d'autres effets liés au groupe linguistique auquel appartiennent les apprenants. Il s'agit notamment du fait que les allophones produisaient davantage de locutions verbales à la tâche de production et qu'alors que les anglophones réussissaient mieux les acceptions prédicatives que les constructions à verbe support à la tâche de jugement d'acceptabilité, aucune différence significative n'a été détectée chez les allophones. Toutefois, les pistes explicatives que nous avons fournies relativement à la présence d'une éventuelle influence translangagière chez les anglophones afin d'expliquer ces résultats restent encore hypothétiques.

Par ailleurs, il est important de noter que les résultats en ce qui a trait à l'influence translangagière sont différents selon que l'on regarde la tâche de production écrite ou la tâche de jugement d'acceptabilité. À la tâche de jugement d'acceptabilité, l'influence translangagière se manifeste de façon beaucoup plus claire. Les remarques de Ringbom (2016) vont dans ce sens dans la mesure où il propose que les effets du transfert soient beaucoup plus évidents dans la compréhension en L2 qu'en production (Alonso, 2016; Ringbom, 2016).

Tournons-nous maintenant vers la partie de la discussion qui touche à des aspects plus généraux, celle qui a pour objectif de relier les résultats que nous avons obtenus à des considérations théoriques et méthodologiques plus globales en ALS.

## 5.2 La polysémie verbale et l'acquisition des langues secondes

La première section de notre discussion a été consacrée à la mise en relation des résultats que nous avons obtenus à nos tâches expérimentales avec ceux des études que nous avons recensées dans le premier chapitre. Dans la recension des écrits, nous avons dégagé trois variables qui semblaient avoir un impact sur l'acquisition des connaissances relatives à la polysémie en L2 : le niveau de compétence langagière dans la L2 en question, les variables linguistiques de la L2 et l'influence translangagière. Nous avons donc détaillé l'impact de chacune de nos variables indépendantes sur les résultats que nous avons obtenus en confrontant nos résultats avec ceux de recherches antérieures.

Pour la plupart, les résultats que nous avons obtenus s'expliquent assez aisément par rapport aux études antérieures. Pour résumer, les résultats les plus importants sont ceux qui démontrent le pouvoir prédictif de l'analyse sémantique que nous avons proposée et ceux relativement à l'influence translangagière à la tâche de jugement d'acceptabilité, car la variable liée au fenêtrage n'a pas le même effet chez les

allophones et les anglophones. Par ailleurs, nous avons également démontré que, pour les anglophones, les acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais et les emplois erronés du verbe *prendre* calqués sur l'anglais favorisent au même titre le choix du verbe *prendre*, tandis que les allophones distinguent bien une acception du verbe *prendre* et un emploi erroné du verbe calqué sur l'anglais.

Il importe maintenant de rattacher les résultats que nous avons obtenus à des considérations théoriques et empiriques plus générales en ALS. D'abord, nous allons discuter de la façon dont le transfert sémantique a été modélisé surtout par rapport à l'acquisition du lexique, notamment dans les modèles de lexique bilingue (5.2.1). Puis, nous allons formuler l'apport d'une analyse sémantique, surtout en démontrant que les modèles du lexique bilingue ne permettent pas de rendre compte de tous les facteurs qui conditionnent l'acquisition de la polysémie dans une L2 (5.2.2). En effet, comme nous allons voir, les variables linguistiques de la L2 ne sont pas prises en compte par ces modèles, ce qui ne permet pas d'expliquer pourquoi certains sens d'un mot polysémique sont acquis avant d'autres.

### 5.2.1 Les modèles du lexique bilingue

L'objectif de cette section est de présenter trois modèles du lexique bilingue qui accordent une place importante à l'influence translangagière au niveau sémantique et qui permettraient ainsi d'expliquer nos résultats en ce qui a trait à l'influence translangagière. Les modèles du lexique bilingue tentent de rendre compte du développement des représentations lexicales, sémantiques et conceptuelles en L2. Ainsi peuvent-ils éclairer les processus que les apprenants déploient dans l'acquisition du sens en L2 afin d'établir des représentations lexicales en L2 et de les relier à des représentations conceptuelles (Kroll, Michael & Tokowicz, 2002, p. 137). Ils fournissent également des pistes explicatives quant aux facteurs influençant le développement de cette connaissance en L2.

Le *modèle hiérarchique révisé* (désormais MHR) (proposé par Kroll et Stewart en 1994) se veut un modèle développemental qui explique l'asymétrie dans l'accès lexical chez les locuteurs bilingues tardifs (c'est-à-dire les personnes ayant appris une L2 après la petite enfance) avec des niveaux différents de compétence langagière dans leur L2. Ce modèle décrit l'accès au lexique chez les apprenants d'une L2 pour qui la L1 reste la langue dominante ; il ne tient donc pas compte des cas d'étiollement de la L1 (Kroll, Van Hell, Tokowicz & Green, 2010, p. 373). Ce modèle est représenté graphiquement de la façon suivante :

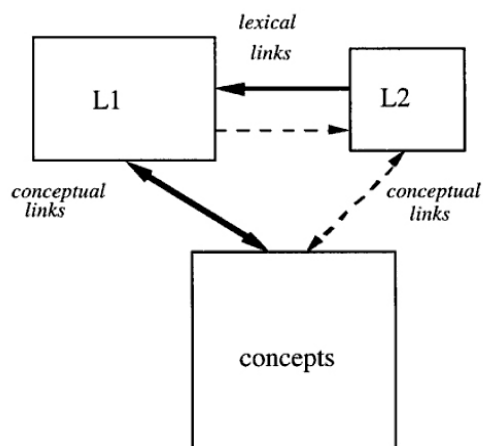


Figure 5.1 Modèle hiérarchique révisé (tiré de Kroll & Stewart, 1994, p. 158)

Comme nous le montre la représentation graphique, ce modèle est composé de trois stocks distincts : un stock lexical propre à la L1, un stock lexical propre à la L2 et un stock conceptuel commun (p.ex. Francis, 2005; Kroll & Stewart, 1994; Kroll & Tokowicz, 2001). Les liens entre les stocks sont représentés au moyen de flèches qui indiquent non seulement la direction du lien, mais aussi la force de celui-ci ; les liens forts étant indiqués par des flèches en caractères gras et les moins forts par des flèches pointillées.

Ce modèle explique deux choses essentielles. D'abord, il explique l'asymétrie dans le lien entre les stocks lexicaux de la L1 et de la L2 et le stock conceptuel. Cette asymétrie se manifeste dans le fait que la traduction de la L1 vers la L2 est plus lente et moins précise que la démarche inverse. Puis, le modèle a un pouvoir explicatif au niveau développemental dans la mesure où les liens moins forts, c'est-à-dire celui entre le stock lexical de la L1 et le stock lexical de la L2 et celui entre le stock lexical de la L2 et le stock conceptuel, peuvent évoluer avec le niveau de compétence langagière dans la L2. Ainsi, le MHR propose un parcours développemental selon lequel l'apprenant passe d'un état où il a accès aux informations sémantiques de la L2 par le biais du lexique de la L1 à un état où il dispose des informations sémantiques de la L2 de façon presque indépendante des informations sémantiques de la L1. Autrement dit, au début, l'accès aux informations sémantiques de la L2 passe par le lexique de la L1. Plus le locuteur d'une L2 est avancé, moins l'accès aux concepts passe par la L1 ; le lien entre le stock lexical de la L2 et le stock conceptuel s'intensifie (p.ex. Kroll, Gullifer & Rossi, 2013; Kroll & Stewart, 1994; Kroll & Sunderman, 2003; Kroll & Tokowicz, 2001). On parlera alors d'un passage de la médiation lexicale à la médiation conceptuelle qui permet à l'apprenant de rattacher directement les mots de la L2 aux concepts.

Jiang (2000), quant à lui, propose un modèle de la représentation et du développement lexical en L2 chez les apprenants qui apprennent leur L2 dans un milieu guidé. Selon lui, les particularités du milieu guidé sont dues à une exposition limitée à la L2 et à la présence de représentations lexicales et sémantiques de la L1 (p. 50). Dans son modèle, l'acquisition d'un lexème se fait en trois étapes et le modèle fait des prédictions tant pour la représentation que pour le traitement.

D'abord, l'apprenant établit une représentation phonologique et orthographique du mot en L2 (diagramme en [a]) et le traitement du mot (diagramme en [b]) passe nécessairement par la L1 (p. 51). À ce stade, la représentation lexicale ne contient



aucune information relativement aux spécifications morphologiques, syntaxiques et sémantiques.

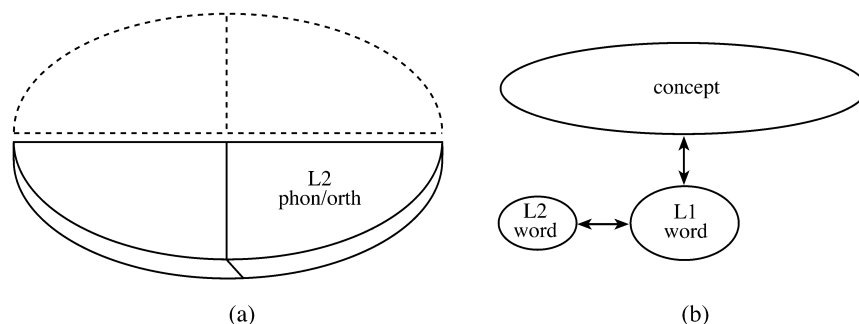


Figure 5.2 Modèle de Jiang : étape 1 (tiré de Jiang, 2000, p. 51)

Puis, à la deuxième étape, l'apprenant intègre dans sa représentation lexicale du mot en L2 les informations syntaxiques et sémantiques de la L1. Sur le plan du traitement, un lien commence à se développer entre le mot en L2 et les représentations conceptuelles (p. 52).

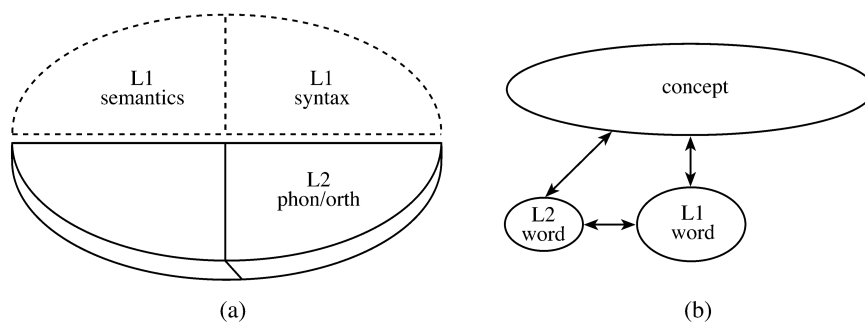


Figure 5.3 Modèle de Jiang : étape 2 (tiré de Jiang, 2000, p. 53)

Enfin, la troisième étape consiste en l'intégration des informations morphologiques, sémantiques et syntaxiques de la L2 dans la représentation lexicale; la représentation

lexicale de l'apprenant se rapproche ainsi de celle que peut avoir un locuteur natif (p. 53).

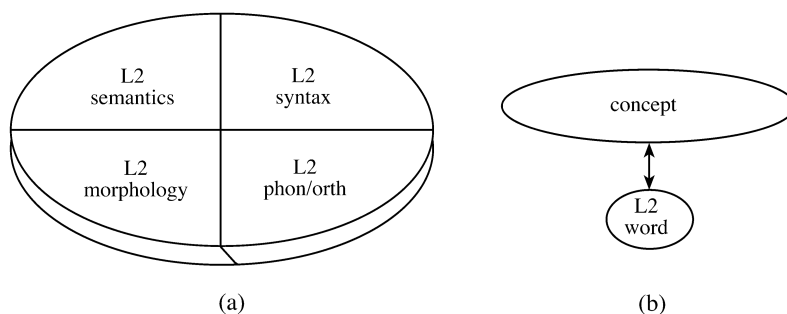


Figure 5.4 Modèle de Jiang : étape 3 (tiré de Jiang, 2000, p. 53)

Selon Jiang (2000), à cette étape, l'entrée lexicale de la L2 fonctionne de la même façon qu'une entrée lexicale de la L1, tant au niveau de la représentation qu'au niveau du traitement.

Enfin, le dernier modèle que nous allons présenter, le *modèle hiérarchique modifié* (désormais MHM), proposé par Pavlenko (2009), est une adaptation du MHR. Pavlenko (2009) propose une mise à jour du MHR afin de rendre le modèle plus spécifique, notamment en ce qui a trait à la nature des représentations sémantico-conceptuelles. Le modèle intègre également une conception plus nuancée de l'influence translangagière d'une part en ajoutant le transfert de la L2 vers la L1, et d'autre part en distinguant les notions de transfert sémantique et de transfert conceptuel (p.ex. Jarvis & Pavlenko, 2008). En effet, selon Pavlenko (2009), dans le MHR, on conçoit l'apprentissage du lexique comme étant le développement des liens entre les items lexicaux de la L2 et les concepts (p.150). Autrement dit, la visée de l'apprentissage du lexique est d'arriver à l'étape de la médiation conceptuelle : un mot en L2 active le concept qui y est associé. Or, dans le MHM, ce n'est pas ce passage de la médiation lexicale à la médiation conceptuelle qui est en jeu, mais

plutôt la restructuration conceptuelle qui permettrait à l'apprenant de développer des catégories sémantiques et conceptuelles propres à la L2 (Pavlenko, 2009).

Le modèle est représenté graphiquement de la façon suivante

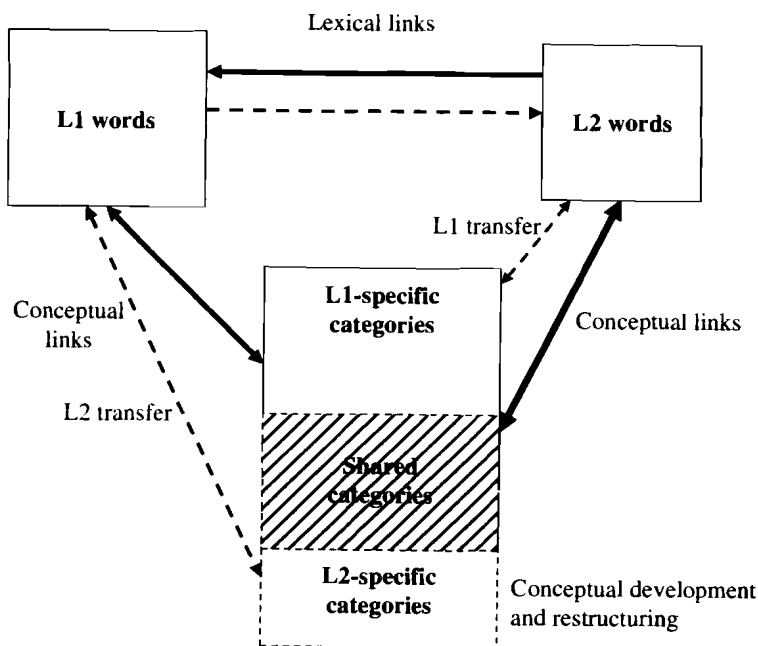


Figure 5.5 Modèle hiérarchique modifié (tiré de Pavlenko, 2009, p. 147)

Avec son stock conceptuel divisé, le MHM permet de rendre compte du fait que les mots considérés comme équivalents en traduction ne sont pas toujours des équivalents conceptuels (Pavlenko, 2009, p. 133). Le découpage sémantique des concepts ne se recoupe pas toujours d'une langue à l'autre : deux langues peuvent partager un ensemble lexico-conceptuel exprimé au moyen des mêmes mots, sans en partager un autre. Cela est précisément le cas de *prendre* et *take* en anglais et en français. Ils partagent un ensemble d'acceptions, alors que d'autres sont spécifiques à chacune des langues. Par exemple, *take* exprime « *caused motion* » (*he took the book to the library; he took her to dinner; the bus took them into town*) tandis que *prendre* ne le permet pas. De plus, un ensemble d'acceptions de *prendre* en français sont lexicalisées par *get, have, catch*, etc. en anglais. De ce fait, à notre avis, le MHM

constitue le modèle du lexique bilingue qui rend le mieux compte des différences translangagières entre les verbes *prendre* et *take*.

Le modèle de Pavlenko (2009) permet ainsi d'expliquer les résultats que nous avons obtenus auprès de la population anglophone. Les catégories partagées, c'est-à-dire les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré, sont celles qui sont non seulement les mieux réussies, mais aussi celles qui favorisent l'emploi du verbe *prendre*, montrant par là même le lien fort, représenté au moyen de la flèche en caractère gras, entre cette partie du store conceptuel et les mots de la L2. Puis, ce modèle permet également d'expliquer les erreurs qui sont dues à l'influence de l'anglais à la tâche de production et le choix du verbe *prendre* pour les emplois erronés calqués sur l'anglais à la tâche de jugement d'acceptabilité (p.ex. *Cette rue va te prendre à la bibliothèque*). Ces erreurs correspondent, dans son modèle, au premier bloc du stock conceptuel, à savoir les catégories spécifiques à la L1 et l'apprenant utilise ainsi le verbe *prendre* avec les spécifications sémantico-conceptuelles propres au verbe *take*. Enfin, le dernier bloc du stock conceptuel correspond aux catégories spécifiques à la L2, c'est-à-dire les acceptions du verbe *prendre* qui ne se réalisent pas par *take* en anglais (p.ex. *Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre prend du pain à la boulangerie*). Les liens entre ces blocs et le stock lexical de la L2 sont représentés par des flèches pointillées, ce qui montre la nature instable de ces liens et surtout leur capacité à évoluer.

Toutefois, les trois modèles présentés ne permettent pas d'expliquer une chose importante lorsqu'on traite de la polysémie en L2, à savoir la raison pour laquelle certains sens d'un mot polysémique sont plus facilement acquis que d'autres. Rappelons que d'autres chercheurs ont mis de l'avant, entre autres, des variables comme le caractère concret ou abstrait d'un sens ou encore l'idée de prototypicalité comme étant des variables permettant d'expliquer la facilité avec laquelle un apprenant apprend les différents sens d'un mot polysémique. Par ailleurs, nos

résultats ont démontré que certaines acceptions du verbe *prendre*, selon la partie du noyau de sens qui est fenêtrée, favorisent davantage l'emploi du verbe *prendre* que d'autres, que ce soit en production écrite ou à la tâche de jugement d'acceptabilité. Il s'agit maintenant d'évaluer la contribution d'une analyse sémantique dans la compréhension que nous avons de l'acquisition des verbes polysémiques en L2.

### 5.2.2 Apport d'une analyse sémantique

L'objectif de cette section est de cerner l'apport d'une analyse sémantique de la polysémie verbale dans notre compréhension des phénomènes relatifs à l'acquisition du sens dans une L2. Comme nous l'avons montré dans la section précédente, les modèles du lexique bilingue, surtout celui de Pavlenko (2009), permet d'expliquer le comportement des apprenants anglophones qui sont influencés par la sémantique du verbe *take* dans le sens qu'ils accordent au verbe *prendre*. Rappelons que nous avons observé une différence entre les allophones et les anglophones en ce qui a trait aux différentes acceptions du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité. Alors que les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré favorisent le choix du verbe *prendre* pour l'ensemble des sujets, les allophones choisissent davantage le verbe *prendre* lorsque l'orientation 1 est fenêtrée que lorsque l'orientation 2 est fenêtrée. Cette différence ne se manifeste pas chez les anglophones.

Nous avons proposé une analyse monosémique du verbe *prendre* dans laquelle un noyau de sens tripartite transcende l'ensemble des emplois du verbe *prendre*. Les différentes acceptions s'expliquent au moyen du fenêtrage de l'attention, concept qui permet d'expliquer le fait que certaines informations sont plus saillantes que d'autres selon l'acception en question.

Afin de démontrer l'apport de l'analyse que nous avons proposée, nous allons reprendre des conclusions issues de la recension des écrits et les confronter avec nos

résultats. Nous allons reprendre les deux conclusions suivantes : le lien entre la prototypicalité et les connaissances sémantiques ainsi que la difficulté des sens abstraits par rapport aux acceptions concrètes.

### 5.2.2.1 La prototypicalité

Les résultats de plusieurs recherches ont démontré que le sens prototypique d'un mot polysémique est plus facilement acquis qu'un sens qui ne l'est pas (p.ex. Ijaz, 1986; Morimoto & Loewen; 2007; Tyler; 2012; Verspoor & Lowie; 2003). La définition de sens prototypique (ou encore de sens noyau ou sens premier) varie selon les auteurs; de manière générale, ils mettent de l'avant le caractère littéral, concret et fréquent du sens prototypique. Par exemple, pour Hayashi (2008) et Haysahi et Marks (2012), le sens prototypique d'un verbe constitue un sens pour lequel le complément direct est une entité concrète.<sup>91</sup> Pour le verbe *prendre*, on pourrait donc postuler que, de par les premières entrées des dictionnaires ainsi que les analyses du verbe *prendre* proposées par d'autres auteurs (p.ex. Peeters & Eiszele, 1993; Picoche, 1991), le sens prototypique serait une acception de type *saisir* comme dans *Pierre prend un livre sur l'étagère*.

Toutefois, l'analyse sémantique que nous avons proposée est une analyse monosémique dans laquelle aucun des sens du verbe *prendre* n'est plus prototypique qu'un autre: le noyau de sens proposé relève d'un niveau de représentation cognitive, transcende l'ensemble des acceptions du verbe et ne correspond à aucune des acceptions en particulier. Cependant, les résultats aux tâches expérimentales ont tout de même montré que pour l'ensemble des apprenants, qu'ils soient anglophones ou allophones, les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré constituent celles qui

---

<sup>91</sup> Par ailleurs, pour Verspoor et Lowie (2003), le sens noyau d'un mot constitue le sens le plus littéral que peut avoir un mot en synchronie (p. 555). Pour Tyler (2012), par exemple, qui travaille dans un cadre relié à la linguistique cognitive, le sens prototypique de la préposition *over* est un sens spatial.

donnent lieu au plus grand nombre d'occurrences du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité (71,7 %) et aussi, celles qui caractérisent 96,0 % des acceptions prédicatives produites à la tâche de production.

Rappelons que pour les cas où le contact est fenêtré, nous avons deux cas de figure : le contact se fait par saisie (*Pierre prend un livre sur l'étagère; Marie prend sa fille par la main*) ou par localisation (*Pierre prend le train; L'ennemi a pris la forteresse*). Les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré et se fait par saisie sont donc celles qui correspondraient, selon notre hypothèse, au sens prototypique du verbe.

Ainsi, on peut imaginer que c'est l'idée de la saisie qui constitue une caractéristique prototypique du verbe *prendre* et que si l'on scinde les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré selon le type de contact qu'il actualise (par saisie ou par localisation), celles pour lesquelles le contact se fait par saisie favoriseraient davantage le choix du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité et caractériseraient la majorité des acceptions prédicatives produites à la tâche de production écrite.

Afin de vérifier cette hypothèse pour la tâche de jugement d'acceptabilité, il convient ici de revenir au modèle statistique que nous avons présenté dans la section 5.1.3.2.4, modèle qui est joint à l'annexe C.1. Rappelons que dans cette analyse nous avons quatre variables indépendantes et leurs interactions (le niveau de compétence langagière en français L2, la langue maternelle, le fenêtrage et le type de contact). Nous nous intéressons donc ici à un résultat que nous n'avons pas encore exploité, celui qui porte sur l'interaction entre les variables relatives au type de contact et à la partie du noyau de sens qui est fenêtrée. Cette interaction est significative et nous notons qu'au-delà de l'effet des autres variables, lorsque le contact est fenêtré et qu'il se fait par localisation, tous les participants ont 5,16 fois plus de chances ( $p < 0,001$ )

de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) que pour toute autre acception du verbe.

Ainsi, ce résultat va à l'encontre de notre hypothèse selon laquelle les acceptions de type *saisir*, acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré et se fait par saisie, favoriseraient le choix du verbe *prendre* par-dessus tout à la tâche de jugement d'acceptabilité. Comment alors expliquer que ce sont les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré et se fait par localisation qui donnent lieu au plus grand nombre d'occurrences du verbe *prendre*, acceptions qui ne sont pas celles que l'on considère traditionnellement comme véhiculant un sens prototypique? Les liens de synonymie peuvent apporter une réponse. Étudions les trois exemples suivants. L'exemple en (299) est un exemple pour lequel le contact se fait par saisie et ceux en (300) et (301) des exemples pour lequel le contact se fait par localisation. Les phrases en (a) sont les phrases avec *prendre* et celles en (b), les phrases avec un synonyme.

- (299) a- Marie prend toujours la main de son fils avant de traverser la rue.  
b- Marie tient toujours la main de son fils avant de traverser la rue.
- (300) a- Depuis ce temps, nous ne prenons plus le train pour aller au travail.  
b- Depuis ce temps, nous n'empruntons plus le train pour aller au travail.
- (301) a- L'ennemi a pris la forteresse il y a trois jours.  
b- L'ennemi a envahi la forteresse il y a trois jours.

Généralement, les résultats montrent que pour les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré et se fait par saisie, les apprenants choisissent le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) dans 64,7 % des cas, tandis que dans les cas pour lesquels le contact est fenêtré et se fait par localisation, ils le choisissent dans 84,6 % des cas.



À partir des résultats obtenus, nous faisons donc l'hypothèse que les participants considèrent que *tenir* constitue un meilleur synonyme pour *prendre* dans le contexte en (299-b), que *emprunter* ou *envahir*, dans les exemples en (300-b) et (301-b).<sup>92</sup> Toutefois, ces synonymes ne peuvent pas être mis sur le même plan, car on note une différence marquée en ce qui a trait à leur fréquence respective. Cette différence dans le choix du verbe *prendre* semble donc être liée non à la façon dont le contact se réalise pour les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré, mais à la fréquence du synonyme proposé. Par conséquent, ce résultat pourrait être simplement lié aux liens de synonymie que nous avons choisis à la tâche de jugement, et non à la polysémie du verbe *prendre* à proprement parler. Nous allons cependant voir que cette explication est réductrice dans la mesure où les résultats à la tâche de production nous permettent de creuser davantage l'effet du type de contact.

Qu'en est-il donc du type de contact à la tâche de production écrite, tâche dans laquelle les liens de synonymie n'influencent pas la performance des apprenants? Rappelons que dans la première partie de la tâche, nous avons demandé aux participants de produire la première phrase qui leur venait à l'esprit avec le verbe *prendre* et que 96,7 % des acceptions prédicatives produites pour ces premières phrases étaient des acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré. Si nous examinons la distribution pour les deux types de contact, nous constatons que 52,8 % constituent des cas pour lesquels le contact se fait par saisie et que 47,2 % constituent des cas pour lesquels le contact se fait par localisation. Nous avons effectué une analyse de régression logistique dans laquelle le type de contact était la variable dépendante et le niveau de compétence langagière en français L2 ainsi que la langue maternelle constituaient les variables indépendantes. Ce modèle n'était pas significatif. De ce fait, le premier sens du verbe *prendre* qui vient à l'esprit de l'apprenant constitue une acception pour laquelle le contact est fenêtré quel que soit

---

<sup>92</sup> Selon *lexique.org*, la fréquence de chacun de ces verbes (calculée sur un million d'occurrences) est la suivante : *tenir* (104,52), *emprunter* (6,74), *envahir* (5,5).

le type de contact actualisé, et ce indépendamment du niveau de compétence langagière de l'apprenant et de sa langue maternelle.

Considérés ensemble, ces résultats nous montrent que ce n'est ni la saisie (comme nous le laissent croire les données dictionnairiques et les études antérieures), ni la localisation (comme semblaient le montrer les résultats à la tâche de jugement d'acceptabilité) qui constitue le sens premier du verbe *prendre*. Pour les participants à notre étude, ce qui est prototypique avec le verbe *prendre* est donc la notion de contact, notion qui ne correspond à aucune des acceptions spécifiques du verbe (c'est-à-dire celles qui actualisent un contact par saisie ou par localisation), mais qui transcende l'ensemble de ces acceptions. Ce sont donc les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré qui favorisent l'emploi du verbe *prendre* chez nos participants aux deux tâches expérimentales et qui pourraient ainsi constituer une sorte d'emploi prototypique.

#### 5.2.2.2 Le degré d'abstraction

Un autre résultat probant issu de la littérature est celui selon lequel un sens concret d'un mot polysémique sera plus facilement acquis qu'un sens abstrait. Jusqu'à présent, nous n'avons pas tenu compte du caractère concret ou abstrait des acceptions dans nos analyses. Toutefois, nous avons réanalysé nos données en répartissant les acceptions prédicatives en deux catégories : les acceptions concrètes et les acceptions abstraites.<sup>93</sup> Nous définissons une acception concrète comme étant une acception pour laquelle il y a un contact physique entre le sujet et le complément direct (pour les acceptions transitives) ou encore entre les différents composants du sujet (pour les acceptions intransitives). Les phrases en (302) et (303) en sont des exemples.

---

<sup>93</sup> Notons qu'à la tâche de production 72, 9 % des acceptions prédicatives produites peuvent être classées comme des acceptions concrètes.

(302) Deux hommes ont pris le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.

(303) La mayonnaise a pris.

Lorsque le contact n'est pas physique, il s'agit donc d'un contact abstrait, comme en (304) et (305).

(304) Elle a pris une citation de cet auteur dans l'article qu'elle vient de publier.

(305) La plaisanterie n'a pas pris.

Ainsi, nous avons effectué une analyse de régression logistique dans laquelle les variables indépendantes sont le niveau de compétence langagière en français L2, la langue maternelle des apprenants et le caractère concret ou abstrait d'une acception. Les résultats de cette analyse nous montrent que tous les apprenants, quelle que soit leur langue maternelle, ont 1,44 fois plus de chances de choisir le verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) lorsque l'acception est une acception concrète.<sup>94</sup> Ce résultat rejoint donc ceux des études antérieures qui soutiennent l'idée qu'un sens concret est plus facilement acquis qu'un sens abstrait.

Nous avons donc deux modèles qui pourraient expliquer les données que nous avons obtenues à la tâche de jugement : un modèle dans lequel la variable linguistique est le caractère concret ou abstrait d'une acception (voir annexe C.2) et le modèle que nous avons présenté dans l'analyse 6b, c'est-à-dire celui pour lequel la variable linguistique est le fenêtrage, variable issue de notre analyse sémantique. Il s'agit là de comparer les deux modèles, celui avec la variable concret/abstrait (modèle 1) et celui avec la variable liée au fenêtrage (modèle 2) afin d'évaluer lequel s'ajuste le mieux aux données et a ainsi le plus de pouvoir explicatif. Pour ce faire, nous avons donc

---

<sup>94</sup> Notons, par ailleurs, que le caractère abstrait ou concret d'une acception n'a aucune incidence sur sa réussite.

comparé les deux modèles en utilisant les scores de log vraisemblance de chacun des modèles.<sup>95</sup> Selon Bressoux (2008), la comparaison des modèles de régression logistique se fait à l'aide du calcul suivant :  $-2(\log \text{ vraisemblance } [\text{modèle 1}]) - -2(\log \text{ vraisemblance } [\text{modèle 2}])$ . Puis, on soustrait les degrés de liberté du modèle 1(5) des degrés de liberté du modèle 2(7). Le résultat obtenu est une valeur qui suit une distribution de khi carré, dans notre cas :  $\chi^2(2)=730,04$ ,  $p<0,001$ , valeur qui est significative. Nous pouvons donc conclure que le deuxième modèle, c'est-à-dire celui avec la variable liée au fenêtrage, est significativement meilleur que le premier modèle avec la variable liée au caractère concret ou abstrait de l'acceptation. Ainsi, la variable *fenêtrage* permet de mieux expliquer le choix du verbe *prendre* (avec ou sans synonyme) à la tâche de jugement d'acceptabilité que le caractère concret ou abstrait d'une acceptation.

En somme, notre étude ne permet pas d'infirmier cette idée selon laquelle une acceptation concrète sera acquise plus facilement qu'une acceptation abstraite. Nous pouvons cependant y mettre un bémol. La différence entre les deux modèles montre que le fenêtrage des différentes parties du noyau de sens que nous avons proposé rend mieux compte de la variation dans le choix du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité que le caractère concret ou abstrait d'une acceptation. C'est donc la saillance de certains concepts dans les différents sens du verbe *prendre* qui peut mieux expliquer les acceptations qui sont les plus facilement acquises, que le caractère concret ou abstrait de ces mêmes acceptations.

---

<sup>95</sup> Le score de log vraisemblance et les degrés de liberté sont obtenus au moyen de la commande de post-estimation (*estat ic*) dans le logiciel *Stata*.

### 5.3 La polysémie verbale, l'influence translangagière, et l'acquisition des langues secondes

En guise de conclusion, nous allons d'abord reprendre nos trois hypothèses formulées dans la section 4.1.1. Puis, nous allons faire état des conclusions principales de notre étude empirique afin de souligner les implications qu'elles ont pour l'étude de la polysémie verbale, l'influence translangagière et l'ALS.

Dans notre première hypothèse, nous avons postulé que les apprenants auront plus de difficulté avec les constructions à verbe support et les locutions verbales qu'avec les acceptions prédicatives. Cette hypothèse est validée pour la tâche de production, puisque les apprenants produisent bien plus d'acceptions prédicatives que de locutions verbales et de constructions à verbe support. Cependant, par rapport à la tâche de jugement d'acceptabilité, le portrait est un peu moins clair. Les constructions à verbe support sont effectivement moins bien réussies que les acceptions prédicatives, mais ce sont les constructions à verbe support qui favorisent l'emploi du verbe *prendre* par rapport aux acceptions prédicatives.

Nous avons également fait l'hypothèse que les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré favoriseraient l'emploi du verbe *prendre* aux deux tâches expérimentales, et ce indépendamment de la langue maternelle des apprenants. Cette hypothèse est aussi validée puisque les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré caractérisent non seulement la majorité des acceptions prédicatives à la tâche de production, mais ce sont aussi celles qui donnent lieu au plus grand nombre d'occurrences du verbe *prendre* à la tâche de jugement d'acceptabilité.

Enfin, nous avons postulé que l'influence translangagière se manifesterait dans la performance des apprenants anglophones; il s'agissait de notre troisième hypothèse. Celle-ci est également validée, puisqu'à plusieurs reprises nous avons pu expliquer la

différence entre la performance des apprenants anglophones et celle des allophones par l'influence translangagière chez les anglophones. Les cas les plus flagrants de l'influence translangagière sont les suivants : à la tâche de production, les anglophones font plus d'erreurs qui peuvent s'expliquer par l'influence de l'anglais que les allophones. Puis, à la tâche de jugement d'acceptabilité, plusieurs analyses témoignent de l'influence de la sémantique du verbe *take* sur les sens du verbe *prendre* qu'ils jugent acceptables.

En somme, les résultats de l'étude empirique montrent principalement deux choses. D'une part, nous avons démontré le lien entre la variable linguistique que nous avons analysée et l'emploi du verbe *prendre* par nos participants. Les résultats montrent le pouvoir prédictif de l'analyse sémantique du verbe *prendre* que nous avons effectuée. L'analyse sémantique permet de mettre au jour les acceptions du verbe *prendre* qui seront acquises en premier par les apprenants du français L2. Les résultats de la tâche de jugement d'acceptabilité permettent également d'interroger certaines conclusions d'autres études dans la mesure où nous avons pu comparer les résultats que nous avons obtenus avec les résultats que nous aurions obtenus si nous avions utilisé les mêmes variables que celles présentées dans la littérature, par exemple le caractère concret ou abstrait d'une acception, ou encore son degré de prototypicalité.

D'autre part, nous avons démontré que l'influence translangagière se manifeste clairement dans la performance des apprenants anglophones. Or, l'influence translangagière n'est pas toujours négative. Alors que nous nous sommes concentrée sur les effets néfastes de l'influence translangagière, c'est-à-dire les erreurs qu'elle induit en compréhension ou en production, l'influence translangagière peut avoir aussi des conséquences positives (p.ex. Ijaz, 1986; Jarvis, 2016; Viberg, 2002). Viberg (2002) a noté que pour les verbes nucléaires, tels le verbe *prendre*, le transfert sémantique de la L1 à la L2 peut faciliter la mise en place d'un sens premier puisque ces verbes nucléaires partagent certains traits dans les différentes langues (p. 59). Si

les apprenants anglophones transfèrent les informations sémantiques du verbe *take* en français et si ce transfert les induit en erreur, il leur permet également de découvrir une partie de la sémantique du verbe *prendre*, c'est-à-dire les acceptions communes aux verbes *prendre* et *take*.

Enfin, l'enjeu pour l'apprenant anglophone est de découvrir les limites du transfert positif qui permet la mise en place non d'un sens premier d'après notre analyse sémantique, mais d'une série d'acceptions qui ont en commun certains traits, à savoir le fenêtrage du contact. Il s'agit donc de reconstruire l'espace sémantique du verbe *prendre*, en y incorporant les acceptions qui se réalisent par un verbe autre que *take* en anglais, et en découvrant les restrictions sémantiques du verbe *prendre*, notamment par rapport au type d'orientation qu'encode le verbe. La tâche est pourtant compliquée, puisque certaines formes ressemblent en surface à des acceptions du verbe *take*, mais en réalité véhiculent un autre sens. Prenons l'exemple en (306).

- (306) a- *Susan took her son to school.*  
 b- Susan a pris son fils à l'école.

Nous l'avons déjà dit, alors que, dans la phrase en (a), le syntagme prépositionnel encode une destination, dans celle en (b), le syntagme prépositionnel est une source. Il existe l'idée d'*infirmation indirecte* (notre traduction de *indirect negative evidence*), idée selon laquelle l'apprenant doit prendre en compte des phrases qu'il n'a jamais entendues comme étant une sorte d'infirmation indirecte de ce qui est acceptable dans la L2 (Robenalt & Goldberg, 2016, p. 63). Ici, l'infirmation n'est pas indirecte, mais plutôt ambiguë : la forme existe, avec un autre sens. La tâche de l'apprenant anglophone consiste donc à assigner un nouveau sens à une structure qui ressemble de près à une construction de sa L1; l'absence de la forme dans la L2, ou l'infirmation indirecte, ne permettant pas à l'apprenant de le faire.

## CONCLUSION

La polysémie constitue une pierre d'achoppement non seulement pour la théorie linguistique, mais aussi pour l'ALS. Dans cette thèse, nous nous sommes consacrée à l'acquisition de la polysémie verbale en français L2 au travers de l'exemple du verbe *prendre*. Notre thèse a poursuivi deux objectifs complémentaires : proposer une analyse linguistique de la polysémie du verbe *prendre* et évaluer l'impact des différents sens du verbe sur les connaissances qu'ont les apprenants de ce verbe en L2. Pour atteindre nos objectifs, nous avons proposé une analyse monosémique du verbe *prendre* que nous avons opérationnalisée dans une expérimentation auprès d'une population d'apprenants du français L2. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée à la manifestation de l'influence translangagière chez les apprenants anglophones. La thèse est divisée en cinq chapitres; dans ce qui suit, nous reprenons brièvement les conclusions de chacun des chapitres.

Le premier chapitre a été consacré aux études en ALS qui ont porté sur la polysémie en L2. Elles abordent la polysémie de manière souvent différente : sous l'angle du vocabulaire, de l'accès lexical, de la représentation lexicale ou encore du lien entre la structure argumentale et les différents sens d'un verbe polysémique. Les conclusions des différentes études ont montré que les connaissances qu'ont les apprenants des différents sens d'un mot polysémique peuvent être expliquées par leur niveau de compétence langagière dans leur L2, les propriétés sémantiques, syntaxiques et lexicales des différentes acceptions dans la L2 ainsi que les similitudes et les différences entre la L1 et la L2.



Les deuxième et troisième chapitres étaient consacrés à la polysémie et à l'analyse sémantique du verbe *prendre*. Dans le deuxième chapitre, nous avons posé les jalons théoriques et méthodologiques de l'analyse sémantique que nous avons effectuée. Nous y avons présenté le concept de la polysémie et la façon dont elle est traitée. Nous avons également présenté les données lexicales issues des dictionnaires ainsi que des études antérieures ayant porté sur la polysémie du verbe *prendre*. Enfin, nous avons clos ce chapitre en utilisant une batterie de tests syntaxiques visant à regrouper les données lexicales issues des dictionnaires dans trois catégories : les locutions verbales, les constructions à verbe support et les acceptions prédicatives. L'analyse sémantique des acceptions prédicatives a fait l'objet du troisième chapitre. La première partie de ce chapitre a été consacrée au procédé d'analyse : nous y avons exposé la méthode que nous avons suivie ainsi que les concepts clés utilisés dans notre analyse sémantique. Celle-ci s'est articulée autour d'un noyau de sens abstrait, qui transcende l'ensemble des acceptions prédicatives de *prendre*. En évaluant le caractère facultatif ou obligatoire des éléments du co-texte du verbe ainsi que les traits sémantiques de ces mêmes éléments, nous avons pu rendre compte des différentes acceptions du verbe *prendre* selon la partie du noyau de sens fenêtrée. Finalement, nous avons proposé que les verbes *prendre* et *take* ne partageaient que les acceptions pour lesquelles le contact est fenêtré; celles pour lesquelles l'orientation 1 ou 2 est fenêtrée sont propres au verbe *prendre*. Notre analyse sémantique du verbe *prendre* se veut une contribution sur le plan descriptif. Le fait d'avoir proposé un noyau de sens abstrait qui transcende l'ensemble des acceptions du verbe permet de réduire en quelque sorte sa polysémie et de montrer ce qui est commun à l'ensemble des acceptions. Par ailleurs, nous avons également démontré l'utilité de certains des concepts issus de la sémantique cognitive (le fenêtrage de l'attention, en particulier) dans l'analyse de la polysémie verbale.

L'étude empirique, menée auprès d'une population d'apprenants du français L2, nous a permis de vérifier le pouvoir prédictif de notre analyse sémantique. Cette étude

empirique a fait l'objet du quatrième chapitre. 191 participants ont pris part à l'étude, dont 118 anglophones et 73 allophones. Nous avons pris en compte le niveau de compétence langagière des sujets en français L2 au moyen d'un score à un test lacunaire. Les participants ont complété deux tâches expérimentales : une tâche de production écrite et une tâche de jugement d'acceptabilité. Afin d'analyser les données recueillies, nous avons effectué des analyses de régression logistique et de régression multinomiale. Les grandes lignes des résultats montrent le pouvoir prédictif de notre analyse sémantique, car il permet de prédire les connaissances qu'ont les apprenants des différentes acceptions du verbe *prendre*. Par ailleurs, nous avons vu que les apprenants anglophones et allophones avaient un comportement différent par rapport aux types d'acceptions du verbe *prendre*, comportement que nous avons pu expliquer par l'influence translangagière chez les participants anglophones. Dans la discussion, cinquième et dernier chapitre de cette thèse, nous avons mis en relation nos résultats avec ceux des études antérieures et avons vérifié nos hypothèses. Nous avons également pu établir des liens entre les données que nous avons obtenues et les considérations méthodologiques et théoriques en ALS. Nous allons les approfondir dans ce qui suit.

Notre étude empirique se veut également une contribution à plusieurs niveaux. Tout d'abord, du point de vue méthodologique, l'originalité de notre étude réside dans l'arrimage d'une analyse sémantique approfondie à une démarche empirique en ALS. Qui plus est, le fait d'avoir travaillé sur un verbe permet non seulement de creuser davantage les différents sens de celui-ci, et les facteurs qui conditionnent la détermination du sens, mais aussi d'évaluer l'impact de ces différents facteurs sur la maîtrise des différents sens du verbe par des apprenants d'une L2.

Cette démarche nous a surtout permis de remettre en question des idées reçues par rapport à certaines variables linguistiques qui ont souvent été mises de l'avant pour expliquer pourquoi certains sens d'un mot polysémique sont plus difficiles à maîtriser

que d'autres. Dans un premier temps, les recherches ont démontré qu'un sens prototypique était plus facilement acquis qu'un sens qui ne l'est pas. Or, notre étude permet d'émettre une mise en garde dans la mesure où ce qui semble être prototypique n'est pas une acception en particulier, mais plutôt un concept, le contact. Dans un second temps, certaines études ont proposé qu'une acception concrète soit plus facilement maîtrisée qu'une acception abstraite. Toutefois, nous avons montré que, pour la polysémie du verbe *prendre*, une variable liée au caractère concret ou abstrait d'une acception avait beaucoup moins de pouvoir explicatif que l'analyse sémantique que nous avons proposée. Cette comparaison nous a permis de mettre en évidence l'apport d'une analyse monosémique par rapport à la compréhension des phénomènes liés à l'acquisition des différents sens d'un mot polysémique en L2. Enfin, notre étude empirique a permis de vérifier la présence de l'influence translangagière dans la performance des participants anglophones. Cette influence se manifeste dans les deux tâches expérimentales. À la tâche de production écrite, les apprenants anglophones ont commis plus d'erreurs qui peuvent s'expliquer par l'influence de l'anglais. Puis, à la tâche de jugement d'acceptabilité, leur choix du verbe *prendre* en français est dicté par la sémantique du verbe *take*. Ce résultat rejoint donc ceux d'autres études qui ont établi que l'influence translangagière se manifestait dans les connaissances qu'ont les apprenants des verbes polysémiques dans leur L2.

Cette étude ouvre plusieurs perspectives futures. Du point de vue de la sémantique lexicale, il serait intéressant d'inclure des données issues de corpus, afin de prendre en compte l'usage que font les locuteurs natifs de ce verbe. Qui plus est, afin de mieux comprendre les chevauchements entre les verbes *prendre* et ses équivalents en anglais, nous souhaiterions entreprendre une étude de la polysémie non seulement du verbe *take*, mais aussi des autres verbes qui partagent des acceptions avec *prendre*, verbes également hautement polysémiques tels *have*, *get* ou encore *catch*.

Du point de vue de l'étude empirique, plusieurs observations s'imposent. Dans notre plan expérimental, nous avons accordé beaucoup d'importance au groupe linguistique auquel appartenaient les participants (anglophone ou allophone). Cependant, le contexte montréalais présente certaines particularités du point de vue linguistique. Nous avons recueilli nos données dans des cégeps et des universités de la région montréalaise. Le contexte québécois est un contexte particulier dans la mesure où les apprenants allophones sont nécessairement exposés à l'anglais d'une manière ou d'une autre. Il serait donc important d'évaluer le comportement d'apprenants allophones qui n'ont aucune connaissance de l'anglais afin de comparer leur performance à celle des allophones au Québec.

Nous avons pris deux mesures des connaissances relativement au verbe *prendre* : une tâche de production écrite et une tâche de jugement d'acceptabilité. Nous souhaiterions dans une recherche future diversifier les types de données : des données de production contextualisées, et des données issues d'une tâche de jugement d'acceptabilité en temps réel. Ces types de données nous permettront de mieux comprendre les connaissances lexicales des apprenants par rapport aux verbes polysémiques. Puis, nous souhaiterions examiner davantage les liens de synonymie à la tâche de jugement d'acceptabilité et leur influence sur le choix du verbe *prendre*. Sur le plan des caractéristiques individuelles des apprenants, nous avons pris en compte leur langue maternelle et leur niveau de compétence langagière en français L2. L'étude d'autres caractéristiques individuelles de l'apprenant pourrait également venir éclaircir les résultats que nous avons obtenus. Notre analyse sémantique a été nourrie du concept du fenêtrage de l'attention, concept issu de la sémantique cognitive dans laquelle la conception de l'attention est exogène. Nous pensons qu'il serait intéressant d'évaluer de quelle façon les phénomènes attentionnels chez l'apprenant, sa capacité de commuter son attention par exemple, influencent ses connaissances relativement à la polysémie en L2, lorsqu'on manipule une variable liée à l'attention du point de vue exogène.

Enfin, il serait intéressant d'analyser d'autres verbes hautement polysémiques selon le même type d'analyse, afin de dégager des généralités par rapport à la saillance de certains concepts comme prédicteurs de la connaissance des différents sens d'un verbe polysémique en L2.

## ANNEXE A

### INSTRUMENTS DE MESURE

ANNEXE A.1 Tâche de production écrite

ANNEXE A.2 Tâche de jugement d'acceptabilité

ANNEXE A.3 Test de closure

ANNEXE A.4 Questionnaire de données sociodémographiques

ANNEXE A.1  
TÂCHE DE PRODUCTION ÉCRITE

**A:** Le verbe *prendre* : écrivez la première phrase qui vous vient à l'esprit.

---

---

---

**B:** Écrivez cinq autres phrases comportant le verbe *prendre*. Pensez à des phrases dans lesquelles le verbe *prendre* peut avoir des sens différents.

1 

---

---

---

2 

---

---

---

3 

---

---

---

4 

---

---

---

5 

---

---

---

ANNEXE A.2  
TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ

**CONSIGNE**

La première phrase de chaque question donne un contexte qui est en caractère gras. Ensuite, vous devriez encercler **TOUTES** les phrases que peuvent suivre le contexte.

**1. Geneviève a emprunté plusieurs livres à la bibliothèque nationale.**

- A. Trois mois plus tard, elle a enfin pris les livres à la bibliothèque.
- B. Trois mois plus tard, elle a enfin choisi les livres à la bibliothèque.
- C. Trois mois plus tard, elle a enfin rapporté les livres à la bibliothèque.

**2. La semaine dernière mon père a fait un voyage de chasse avec ses amis.**

- A. Ils n'ont attrapé qu'un orignal le dernier jour.
- B. Ils n'ont lâché qu'un orignal le dernier jour.
- C. Ils n'ont pris qu'un orignal le dernier jour.

**3. Quand j'étais au marché, je n'avais plus de place dans mon panier pour y mettre les pommes que je venais d'acheter.**

- A. J'ai pris les pommes dans mon sac à dos pour les rapporter à la maison.
- B. J'ai mis les pommes dans mon sac à dos pour les rapporter à la maison.
- C. J'ai épluché les pommes dans mon sac à dos pour les rapporter à la maison.

**4. Il y a de plus en plus d'activité criminelle dans le centre-ville de Montréal.**

- D. Ce dimanche, deux hommes ont pris le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.
- E. Ce dimanche, deux hommes ont vu le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.
- F. Ce dimanche, deux hommes ont volé le sac d'une vieille dame qui marchait dans une rue pourtant animée.

**5. Le professeur a conseillé à son étudiant de ne pas citer ces trois textes.**

- A. En effet, l'auteur de ces textes emprunte souvent les idées des autres sans demander leur permission.



- B. En effet, l'auteur de ces textes prend souvent les idées des autres sans demander leur permission.
- C. En effet, l'auteur de ces textes regarde souvent les idées des autres sans demander leur permission.

**6. Marie habite une rue très passante.**

- A. Marie tient toujours la main de son fils avant de traverser la rue.
- B. Marie lâche toujours la main de son fils avant de traverser la rue.
- C. Marie prend toujours la main de son fils avant de traverser la rue.

**7. Florence était convaincue qu'elle allait obtenir le poste de directrice.**

- A. Elle a donné une vraie claque quand elle a appris qu'elle n'avait pas le poste.
- B. Elle a reçu une vraie claque quand elle a appris qu'elle n'avait pas le poste.
- C. Elle a pris une vraie claque quand elle a appris qu'elle n'avait pas le poste.

**8. Sophie et Maude voulaient faire du patinage sur le lac aux Castors, à Montréal, mais il n'a pas fait assez froid durant les dernières semaines.**

- A. Malheureusement, le lac n'avait pas encore fondu. Elles sont donc allées à la piscine.
- B. Malheureusement, le lac n'avait pas encore gelé. Elles sont donc allées à la piscine.
- C. Malheureusement, le lac n'avait pas encore pris. Elles sont donc allées à la piscine.

**9. Les autoroutes de la région de Montréal sont en mauvais état.**

- D. Denis déteste utiliser l'autoroute quand il doit aller de l'est à l'extrême ouest de la ville.
- E. Denis déteste prendre l'autoroute quand il doit aller de l'est à l'extrême ouest de la ville.
- F. Denis déteste adopter l'autoroute quand il doit aller de l'est à l'extrême ouest de la ville.

**10. Depuis plus d'une semaine, les policiers sont à la recherche de la personne qui a cambriolé le grand magasin.**

- A. Les policiers ont finalement arrêté le voleur à la frontière.
- B. Les policiers ont finalement pris le voleur à la frontière.
- C. Les policiers ont finalement menacé le voleur à la frontière.

**11. Le mari de Fanny rentre de Chine ce soir à 18h.**

- A. Elle ne pourra donc pas manger avec nous ce soir, car elle doit amener son mari à l'aéroport.
- B. Elle ne pourra donc pas manger avec nous ce soir, car elle doit récupérer son mari à l'aéroport.

- C. Elle ne pourra donc pas manger avec nous ce soir, car elle doit prendre son mari à l'aéroport.

**12. La compagnie est déçue de l'accueil des consommateurs pour son nouveau produit.**

- A. Ce produit n'a fait que chez les moins de 30 ans.
- B. Ce produit n'a marché que chez les moins de 30 ans.
- C. Ce produit n'a pris que chez les moins de 30 ans.

**13. Chloé est très studieuse.**

- A. Elle prend beaucoup de notes pendant ses cours de droit.
- B. Elle donne beaucoup de notes pendant ses cours de droit.
- C. Elle note beaucoup pendant ses cours de droit.

**14. Suzanne a son cours de yoga à 9h tous les matins, et son fils doit être à l'école à 8h30.**

- D. Avant d'aller au yoga, elle prend son fils à l'école.
- E. Avant d'aller au yoga, elle amène son fils à l'école.
- F. Avant d'aller au yoga, elle va chercher son fils à l'école.

**15. Le directeur a fait plusieurs reproches au comité qui gère les dossiers étudiants.**

- D. Il a dit que les membres du comité prenaient souvent des décisions sur les admissions de façon trop précipitée.
- E. Il a dit que les membres du comité décidaient souvent des admissions de façon trop précipitée.
- F. Il a dit que les membres du comité faisaient souvent des décisions sur les admissions de façon trop précipitée.

**16. Lorsque nous sommes en voyage, nous aimons beaucoup faire des excursions dans les régions que nous visitons.**

- A. Pour nous renseigner sur les excursions à faire, nous allons souvent à l'office du tourisme.
- B. Pour faire des renseignements sur les excursions à faire, nous allons souvent à l'office du tourisme.
- C. Pour prendre des renseignements sur les excursions à faire, nous allons souvent à l'office du tourisme.

**17. Pendant son voyage à New York, Maude voulait vraiment voir un spectacle sur Broadway, mais elle ne disposait que d'un petit budget.**

- A. Elle s'est informée sur le prix des billets au guichet.

- B. Elle a donné des informations sur le prix des billets au guichet.
- C. Elle a pris des informations sur le prix des billets au guichet.

**18. Pour aller de la banque à la bibliothèque, il faut suivre la grande rue du centre-ville.**

- A. Cette rue va te prendre directement à la bibliothèque.
- B. Cette rue va t'amener directement à la bibliothèque.
- C. Cette rue va te porter directement à la bibliothèque.

**19. Les cachets que le médecin a donnés à Sarah sont très gros.**

- A. Elle n'arrive pas à avaler ses cachets sans un grand verre d'eau.
- B. Elle n'arrive pas à cracher ses cachets sans un grand verre d'eau.
- C. Elle n'arrive pas à prendre ses cachets sans un grand verre d'eau.

**20. Tu travailles trop !**

- D. Tu devrais renvoyer ma femme de ménage pour t'aider dans ton travail à la maison.
- E. Tu devrais prendre ma femme de ménage pour t'aider dans ton travail à la maison.
- F. Tu devrais embaucher ma femme de ménage pour t'aider dans ton travail à la maison.

**21. Le professeur de statistiques est vraiment excellent.**

- A. Il prend des exemples concrets pour illustrer des idées complexes.
- B. Il nécessite des exemples concrets pour illustrer des idées complexes.
- C. Il utilise des exemples concrets pour illustrer des idées complexes.

**22. Pierre fait souvent ses commissions après le travail.**

- D. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre prend du pain à la boulangerie.
- E. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre apporte du pain à la boulangerie.
- F. Tous les soirs en rentrant du travail, Pierre achète du pain à la boulangerie.

**23. David fait souvent des blagues inappropriées.**

- A. D'ailleurs cette fois-ci, la plaisanterie n'a pas accroché.
- B. D'ailleurs cette fois-ci, la plaisanterie n'a pas marché.
- C. D'ailleurs cette fois-ci, la plaisanterie n'a pas pris.

**24. Quand Richard a déménagé dans son nouvel appartement, il n'avait que très peu de choses.**

- A. Il n'avait même pas d'oreiller chez lui, donc il a offert une couverture comme oreiller.
- B. Il n'avait même pas d'oreiller chez lui, donc il a utilisé une couverture comme oreiller.
- C. Il n'avait même pas d'oreiller chez lui, donc il a pris une couverture comme oreiller.

**25. Les manuels scolaires sont très chers.**

- A. Au lieu de les acheter, les étudiants prennent souvent des livres à la bibliothèque de l'université.
- B. Au lieu de les acheter, les étudiants empruntent souvent des livres à la bibliothèque de l'université.
- C. Au lieu de les acheter, les étudiants apportent souvent des livres à la bibliothèque de l'université.

**26. Il y a deux ans nous avons quitté la banlieue pour nous installer dans le centre-ville.**

- A. Depuis ce temps, nous n'adoptons plus le train pour aller au travail.
- B. Depuis ce temps, nous n'empruntons plus le train pour aller au travail.
- C. Depuis ce temps, nous ne prenons plus le train pour aller au travail.

**27. Jean a une routine quotidienne très précise.**

- D. Il se douche toujours avant son petit déjeuner.
- E. Il prend toujours sa douche avant son petit déjeuner.
- F. Il a toujours sa douche avant son petit déjeuner.

**28. Karine a eu beaucoup de succès dans sa carrière.**

- A. Son ambition l'a amenée jusqu'au poste dont elle rêvait.
- B. Son ambition l'a prise jusqu'au poste dont elle rêvait.
- C. Son ambition l'a déplacée jusqu'au poste dont elle rêvait.

**29. Louise ne réussit jamais sa mayonnaise lorsqu'elle la fait à la maison.**

- A. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise tombe toujours.
- B. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise monte toujours.
- C. Par contre, lorsque son mari la fait, la mayonnaise prend toujours.

**30. Alice ne voulait pas que sa fille revienne à la maison à pied.**

- A. Elle s'est organisée avec son employeur pour pouvoir prendre sa fille tous les jours à la sortie d'école vers 15h.
- B. Elle s'est organisée avec son employeur pour pouvoir aller chercher sa fille tous les jours à la sortie d'école vers 15h.
- C. Elle s'est organisée avec son employeur pour pouvoir amener sa fille tous les jours à la sortie d'école vers 15h.

**31. La forteresse est maintenant sous le contrôle de l'ennemi.**

- A. L'ennemi a pris la forteresse il y a trois jours.
- B. L'ennemi a construit la forteresse il y a trois jours.
- C. L'ennemi a envahi la forteresse il y a trois jours.

**32. Charlotte a décidé d'écrire son premier roman.**

- A. Elle a rejeté un pseudonyme pour garder l'anonymat.
- B. Elle a adopté un pseudonyme pour garder l'anonymat.
- C. Elle a pris un pseudonyme pour garder l'anonymat.

**33. Rosalie voulait rendre hommage à Chomsky.**

- D. Elle a vu une citation de cet auteur dans l'article qu'elle vient de publier.
- E. Elle a mis une citation de cet auteur dans l'article qu'elle vient de publier.
- F. Elle a pris une citation de cet auteur dans l'article qu'elle vient de publier.

**34. L'appartement dont j'ai hérité n'est plus occupé depuis plusieurs mois.**

- A. J'ai finalement mis un locataire pour faire face aux frais.
- B. J'ai finalement pris un locataire pour faire face aux frais.
- C. J'ai finalement trouvé un locataire pour faire face aux frais.

ANNEXE A.3  
TEST DE CLOSURE

**CONSIGNE** : Dans le texte suivant, des mots ont été remplacés par des espaces numérotés de 1 à 30. Lisez d'abord le texte en entier afin d'en saisir le sens. Ensuite, relisez-le en sélectionnant, parmi les choix donnés sur la feuille de réponses, celle qui convient à chaque espace. Encerchez le numéro correspondant sur la feuille de réponses.

**Louis de Frontenac**

L'un des gouverneurs les plus illustres de la Nouvelle-France a été le comte Louis de Frontenac, considéré comme un constructeur de l'Amérique française.

Frontenac était \_\_\_\_\_ (1) de cinquante-deux ans, en 1672, lorsque \_\_\_\_\_ (2) roi Louis XIV lui confia la \_\_\_\_\_ (3) de gouverneur général de la Nouvelle-France, comprenant \_\_\_\_\_ (4) actuelle province de Québec qui n' \_\_\_\_\_ (5) alors qu'une population de 6700 \_\_\_\_\_ (6).

Ce personnage de cour, qui s' \_\_\_\_\_ (7) distingué par ses talents militaires \_\_\_\_\_ (8) sa bravoure, avait un caractère rusé et \_\_\_\_\_ (9); son attitude fière et autoritaire \_\_\_\_\_ (10) à lui faire plusieurs ennemis et \_\_\_\_\_ (11) lui créer des ennuis, si bien \_\_\_\_\_ (12) le roi dû le rappeler \_\_\_\_\_ (13) France en 1682, dix ans après \_\_\_\_\_ (14) arrivée au Québec. Mais en raison \_\_\_\_\_ (15) la situation rendue difficile en Nouvelle-France \_\_\_\_\_ (16) les attaques des Iroquois et des Anglais \_\_\_\_\_ (17) la Nouvelle-Angleterre, il y fut renvoyé par le \_\_\_\_\_ (18) pour y rester jusqu'à sa \_\_\_\_\_ (19) en 1698, à l'âge de 78 \_\_\_\_\_ (20).

Ce gouverneur autoritaire et fastueux, d' \_\_\_\_\_ (21) personnalité déroutante et complexe, qui savait \_\_\_\_\_ (22) bien jouer son rôle de grand \_\_\_\_\_ (23), a réussi à se concilier les \_\_\_\_\_ (24), pour qui il est devenu un \_\_\_\_\_ (25) et un vrai chef; il a \_\_\_\_\_ (26) le premier à obtenir véritablement la \_\_\_\_\_ (27) avec les Iroquois, cette terrible tribu \_\_\_\_\_ (28) avait donné tant de mal à \_\_\_\_\_ (29) prédécesseurs.

L'œuvre principale de son \_\_\_\_\_(30) a été l'expansion de la colonie vers les Grands Lacs et la prise de possession de la Louisiane, ce qui lui a valu le titre de « constructeur de l'Amérique française ».

**- RÉPONSES -**

- |           |  |            |   |            |  |            |   |
|-----------|--|------------|---|------------|--|------------|---|
| <b>1.</b> | 1) âgé<br>2) près<br>3) fort<br>4) moins           | <b>9.</b>  | 1) plus<br>2) très<br>3) naïf<br>4) difficile     | <b>17.</b> | 1) en<br>2) avec<br>3) sur<br>4) de                  | <b>25.</b> | 1) ennemi<br>2) Indien<br>3) père<br>4) Français        |
| <b>2.</b> | 1) le<br>2) ce<br>3) grand<br>4) du                | <b>10.</b> | 1) excella<br>2) contribua<br>3) aima<br>4) finit | <b>18.</b> | 1) Louis<br>2) France<br>3) bateau<br>4) roi         | <b>26.</b> | 1) arrivé<br>2) été<br>3) en<br>4) trouvé               |
| <b>3.</b> | 1) titre<br>2) tête<br>3) charge<br>4) prestige    | <b>11.</b> | 1) par<br>2) à<br>3) pourtant<br>4) néanmoins     | <b>19.</b> | 1) disgrâce<br>2) victoire<br>3) mort<br>4) retraite | <b>27.</b> | 1) gloire<br>2) monnaie<br>3) paix<br>4) chance         |
| <b>4.</b> | 1) son<br>2) l'<br>3) tout<br>4) la                | <b>12.</b> | 1) alors<br>2) sûr<br>3) avec<br>4) que           | <b>20.</b> | 1) années<br>2) conquêtes<br>3) printemps<br>4) ans  | <b>28.</b> | 1) il<br>2) qu'<br>3) quand<br>4) qui                   |
| <b>5.</b> | 1) comptait<br>2) était<br>3) existait<br>4) avait | <b>13.</b> | 1) dans<br>2) pour<br>3) vers<br>4) en            | <b>21.</b> | 1) entre<br>2) une<br>3) avec<br>4) autre            | <b>29.</b> | 1) leurs<br>2) des<br>3) ces<br>4) ses                  |
| <b>6.</b> | 1) gens<br>2) armées<br>3) âmes<br>4) fermes       | <b>14.</b> | 1) leur<br>2) l'<br>3) son<br>4) première         | <b>22.</b> | 1) fort<br>2) plus<br>3) eh<br>4) le                 | <b>30.</b> | 1) père<br>2) administration<br>3) adjoint<br>4) maître |
| <b>7.</b> | 1) est<br>2) était<br>3) avait<br>4) sera          | <b>15.</b> | 1) contre<br>2) pour<br>3) de<br>4) sur           | <b>23.</b> | 1) seigneur<br>2) comédien<br>3) personne<br>4) roi  |            |   |

- 8.** 1) avec  
2) mais  
3) sans  
4) et

- 16.** 1) sans  
2) par  
3) de  
4) pour

- 24.** 1) rumeurs  
2) Indiens  
3) enfants  
4) querelles



ANNEXE A.4  
QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Genre: \_\_\_\_\_

2. Âge: \_\_\_\_\_

**Connaissances linguistiques**

3. Quelle est votre langue maternelle ? \_\_\_\_\_

4. Dans quelle langue êtes-vous le plus à l'aise? \_\_\_\_\_

5. Quelle langue parlez-vous à la maison? \_\_\_\_\_

6. Connaissez-vous d'autres langues?

**OUI**            **NON**

Si oui, lesquelles ? \_\_\_\_\_

7. À quel âge avez-vous commencé à apprendre le français ? \_\_\_\_\_

8. Dans quel programme d'étude êtes-vous inscrit(e) ? \_\_\_\_\_

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

## Acquisition du sens en français langue seconde

### Information sur le projet

#### Personne responsable du projet

Chercheure, chercheur responsable du projet : Leslie Redmond

Programme d'études : Doctorat en linguistique (3662)

Adresse courriel : redmond.leslie@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 378-3610

#### Direction de recherche

Direction de recherche : Madame Louisette Emirkanian

Département ou École : Département de linguistique

Faculté : Faculté des sciences humaines

Courriel : emirkanian.louisette@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 8436

#### But général du projet

Vous êtes invitée, invité à participer à un projet visant à comprendre la nature des connaissances sémantiques en français langue seconde. Ce projet vise également à comprendre l'évolution de ces connaissances et la façon dont cette évolution interagit avec des facteurs linguistiques et individuels.

#### Tâches qui vous seront demandées

Votre participation consiste à remplir un questionnaire de données socio démographiques ainsi qu'à effectuer plusieurs tâches écrites visant à évaluer vos connaissances sémantiques en français. Le tout prendra environ 40 minutes.

#### Moyens de diffusion

Les résultats de cette recherche seront publiés dans une thèse de doctorat. Ces résultats seront aussi communiqués dans des communications orales ainsi que dans des publications écrites qui découlent de la thèse.

Si vous le souhaitez, les résultats de la présente recherche vous seront communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

#### Avantages et risques

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances en ce qui a trait à l'acquisition des langues secondes et à la sémantique lexicale. Nous espérons que les résultats obtenus nous aideront à alimenter la didactique du français langue seconde afin de mieux répondre à vos besoins comme apprenant.

### **Anonymat et confidentialité**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'expérimentation sont confidentiels et que seules la personne responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès aux résultats. Le matériel de recherche (vos réponses aux tests et les réponses codifiées) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la personne responsable du projet pour la durée totale du projet. Les résultats ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications des résultats de recherche.

### **Participation volontaire**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (incluant la publication d'articles, d'une thèse, la présentation des résultats lors de conférences ou de communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

### **Compensation financière**

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

### **Questions sur le projet et sur vos droits**

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet (Leslie Redmond-redmond.leslie@courrier.uqam.ca) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche (Louissette Emirkanian – emirkanian.louissette@uqam.ca).

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante :

[bergeron.anick@uqam.ca](mailto:bergeron.anick@uqam.ca).

### **Remerciements**

Votre collaboration est importante pour la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## Signatures

### *Participante, participant*

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

oui  non

---

---

---

---

---

Nom, en lettres moulées, et coordonnées

---

Signature de la participante, du participant

---

Date

### **Personne responsable du projet**

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

---

Signature de la personne responsable

---

Date

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis à la personne participante.**

## ANNEXE C

### ANALYSES COMPLÉMENTAIRES POUR LA DISCUSSION

ANNEXE C.1 Régression logistique en intégrant le type de contact comme variable indépendante

ANNEXE C.2 Régression logistique avec la variable concret/abstrait

## ANNEXE C.1

## RÉGRESSION LOGISTIQUE EN INTÉGRANT LE TYPE DE CONTACT COMME VARIABLE INDÉPENDANTE

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	1,18	0,22	0,374
Niveau	0,97	0,01	0,001
<b>Langue</b> (Allophone-réf.)	0,82	0,10	0,116
<b>Fenêtrage</b> (Orientation 2-réf.)			
-Contact	2,44	0,37	0,001
-Orientation 1	1,54	0,32	0,04
<b>Type de contact</b> (par saisie-réf.)	0,83	0,15	0,317
<b>Langue # fenêtrage</b>			
-Anglophone # <i>contact</i>	1,61	0,32	0,02
-Anglophone # <i>orientation 1</i>	0,93	0,25	0,778
<b>Langue # type de contact</b>			
-Anglophone # <i>par localisation</i>	0,99	0,23	0,963
<b>Fenêtrage # type de contact</b>			
-Contact # <i>par localisation</i>	5,16	1,60	0,001
-Orientation 1 # <i>par localisation</i>	1,00	0,33	0,983
<b>Langue #fenêtrage #type de contact</b>			
-Anglophone # <i>contact # par localisation 3</i>	0,63	0,24	0,231
-Anglophone # <i>orientation 1 # par localisation</i>	0,72	0,31	0,442

Notes : nombre d'observations = 3535 ; log vraisemblance = -2181,72,  $\chi^2=535,43$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,1093$

Tests pour la significativité des interactions (résultats qui suivent une distribution de khi carré). Les interactions significatives sont en caractère gras.

**(1) Langue # fenêtrage : ( $\chi^2$  (2)= 7,04, p<0,03).**

(2) Langue # type de contact : ( $\chi^2$  (1)= 0,00, p=0,963).

**(3) Fenêtrage # type de contact : ( $\chi^2$  (2)= 31,19, p<0,001).**

(4) Langue # fenêtrage # type de contact : ( $\chi^2$  (2)=1,60 , p<0,448).

## ANNEXE C.2

## RÉGRESSION LOGISTIQUE AVEC LA VARIABLE CONCRET/ABSTRAIT

	Rapport de chances	Erreur type	Sig.
Constante	1,50	0,26	0,03
Niveau	0,97	0,01	0,001
Langue (Allophone-réf.)	0,82	0,09	0,07
Concret/abstrait (abstrait-réf.)	1,44	0,16	0,002
<b>Langue #</b> <b>Concret/abstrait</b>			
Anglophone # concret	1,05	0,15	0,745

Notes : nombre d'observations = 3505; log vraisemblance = -2403,88,  $\chi^2=50,08$ ,  $p < 0,001$ ; pseudo  $R^2 = 0,0103$



## RÉFÉRENCES

- Alferink, I., & Gullberg, M. (2014). French-Dutch bilinguals do not maintain obligatory semantic distinctions: evidence from placement verbs. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 22-37.
- Altenberg, B., & Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22, 173-195.
- Alonso, R. A. (Dir.) (2016). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Berthaud, S., & Antonijevic, S. (2012). L2 acquisition of verbal constructions: Expressing motion in L2 French and English. Dans M. Bouveret & D. Legallois (Dir.), *Constructions in French* (pp. 155-174). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bolly, C. (2007). La notion de compétence "phraséologique": Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés. Dans I. González Rey (Dir.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (pp. 35-51). Cortil-Wodon: E.M.E. & InterCommunications.
- Bolly, C. (2009). The acquisition of phraseological units by advanced learners of French as an L2: High-frequency verbs and learner corpora. Dans E. Labeau & F. Myles (Dir.), *The advanced learner variety: The case of French* (pp. 199-220). Bern, Berlin: Peter Lang.
- Borillo, A. (1990). À propos de la localisation spatiale. *Langue française*, 86, 75-84.
- Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris: Ophrys.
- Borillo, A. (1999). Partition et localisation spatiale: les noms de localisation interne. *Langages*, 136, 53-75.
- Bouchard, D. (1993). Primitifs, métaphore et grammaire: les divers emplois de venir et aller. *Langue française*, 100, 49-66.

- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Brown, J. D. (1980). Relative merits of four methods for scoring cloze tests. *Modern Language Journal*, 64, 311-317.
- Brown, J. D. (2002). Do cloze tests work? Or, is it just an allusion? *Second Language Studies*, 21, 79-125.
- Cadierno, T., Ibarretxe-Antuñano, I., & Hijazo-Gascón, A. (2016). Semantic Categorization of Placement Verbs in L1 and L2 Danish and Spanish. *Language Learning*, 66, 191-223.
- Carlier, A., & Sarda, L. (2010). Le complément de la localisation spatiale : entre argument et adjectif. In M. T. V. Neveu F., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S. (Ed.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010* (pp. 2057-2073). Nouvelle Orléans.
- Chaffin, R., & Hermann, D. J. (1988). The nature of semantic relations: a comparison of two approaches. Dans M. Evens (Dir.), *Relational models of the lexicon* (pp. 289-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A., & Abraham, R. G. (1990). Cloze method: What difference does it make? *Language Testing*, 7, 121-146.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences (Third Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crossley, S., Salsbury, T., & McNamara, D. (2010). The development of polysemy and frequency use in English second language speakers. *Language Learning*, 60, 573-605.
- Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. Dans M. Achard & S. Niemier (Dir.), *Cognitive Linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. New York: Mouton de Gruyter.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- Da Silva, A. S. (2003). Image schemas and category coherence: The case of the Portuguese verb deixar. Dans H. Cuyckens, R. Dirven, & J. R. Taylor (Dir.), *Cognitive approaches to lexical semantics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Dagut, M., & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs - a case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 73-80.
- Daladier, A. (1996). Le rôle des verbes supports dans un système de conjugaison nominale et l'existence d'une voix nominale en français. *Langages*, 121, 35-53.
- De Vogüé, S., & Paillard, D. (1997). Identité lexicale et hétérogénéité de la variation co-textuelle. Le cas de *suivre*. Dans C. Guimier (Dir.), *Co-texte et calcul du sens, Actes de la table ronde* (pp. 41-61): Presses Universitaires de Caen.
- Degani, T., & Tokowicz, N. (2010). Ambiguous words are harder to learn. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 299-314.
- Degani, T., Tseng, A. M., & Tokowicz, N. (2014). Together or apart: Learning of translation-ambiguous words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 749-765.
- Desclés, J.-P. (2005). Polysémie verbale, un exemple: le verbe "avancer". Dans O. Soutet (Dir.), *La polysémie* (pp. 111-136). Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Desclés, J.-P., Flageul, V., Kekenbosch, C., Meunier, J.-M., & Richard, J.-F. (1998). Sémantique cognitive de l'action : 1. contexte théorique. *Langages*, 132, 28-47.
- Dubois, J., & Dubois-Charlier, F. (1997). *Les verbes français*. Paris: Larousse.
- El Guedri, J. (2011). *Le verbe 'prendre': Analyse syntactico-sémantique en vue de l'élaboration d'un dictionnaire électronique*. (Thèse de doctorat), Université Paris XIII.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. Dans C. J. Doughty & M. H. Long (Dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 63-103). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17-44.
- Ellis, N. C., & Ferreira-Junior, F. (2009). Construction learning as a function of frequency, frequency distribution, and function. *Modern Language Journal*, 93, 370-385.

- Elston-Güttler, K., & Williams, J. N. (2008). L1 polysemy affects L2 meaning interpretation: Evidence for L1 concepts active during L2 reading. *Second Language Research*, 24, 167-187.
- Emirkanian, L. (2008). Analyse sémantique unifiée du verbe *monter*. Dans M. Constant, A. Dister, L. Emirkanian, & S. Piron (Dir.), *Cahiers du CENTAL* (pp. 85-106) Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Falkum, I., & Vicente, A. (2015). Polysemy: Current perspectives & approaches. *Lingua*, 157, 1-16.
- Fellbaum, C. (1998). A semantic network of English: The mother of all WordNets. *Computers and the Humanities*, 32, 209-220.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Edition)*. London: Sage Publications Inc.
- Fillmore, C., & Atkins, B. T. S. (2000). Describing polysemy : The case of 'crawl'. Dans Y. Ravin & C. Leacock (Dir.), *Polysemy: Theoretical and computational approaches* (pp. 91-110). Oxford: Oxford University Press.
- Francis, W. S. (2005). Bilingual semantic and conceptual representation. Dans J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Dir.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 251-267). New York, NY: Oxford University Press.
- François, J. (2007). *Pour une cartographie de la polysémie verbale*. Louvain: Peeters Publishing Company.
- François, J. (2010). L'étude de la polysémie verbale entre variation et invariance. Dans N. F. & et. al. (Dir.), *Actes du 2e Congrès Mondial de Linguistique française*: Institut de linguistique française.
- François, J., Le Pesant, D., & Leeman, D. (2007). Présentation de la classification des 'Verbes français' de Jean Dubois et Françoise Dubois-Charlier. *Langue française*, 153, 3-19.
- Gaatone, D. (2004). Ces insupportables verbes supports: Le cas des verbes événementiels. *Lingvisticae Investigationes*, 27, 239-251.
- Giry-Schneider, J. (2004). Les noms épistémiques et leurs verbes supports. *Lingvisticae Investigationes*, 27, 219-238.

- Gledhill, C. (2009). Vers une analyse systémique fonctionnelle des expressions verbo-nominales. Dans D. Banks, S. Easton, & J. Ormrod (Dir.), *La linguistique systémique fonctionnelle et la langue française* (pp. 89-126). Paris: L'Harmattan.
- Goddard, C. (1999). Building a universal semantic metalanguage. The semantic theory of Anna Wierzbicka. *RASK 9/10*, 3-35.
- Gross, G. (1989). *Les constructions converses du français*. Genève: Genève Droz.
- Gross, G. (1994). Classes d'objet et descriptions des verbes. *Langages*, 115, 15-31.
- Gross, G. (1996a). *Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.
- Gross, G. (1996b). Prédicats nominaux et compatibilité aspectuelle. *Langages*, 121, 54-72.
- Gross, G. (1998). Pour une typologie des prédicats nominaux. In *Prédication, assertion, information*. Actes du colloque d'Uppsala en linguistique française, 6-9 juin 1996.
- Gross, G. (2000). Passifs nominaux et verbes intransitifs. *Études Romanes*, 45, 227-236.
- Gross, G. (2010). Les verbes supports et l'actualisation des prédicats nominaux. *Supports et prédicats non verbaux dans les langues du monde, Cellule de recherche en linguistique, Paris*, 16-35.
- Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 63, 7-52.
- Gross, M. (1982). Une classification des phrases figées du français. *Revue québécoise de linguistique*, 11, 151-185.
- Gross, M. (1993). Les phrases figées en français. *L'information grammaticale*, 59, 36-41.
- Guarino, N., & Welty, C. (2002). Evaluating ontological decisions with OntoClean. *Communications of the ACM*, 45, 61-65.

- Guillet, A., & Leclere, C. (1992). *La structure des phrases simples en français: Constructions transitives locatives*. Genève: Librairie Droz S.A.
- Gullberg, M. (2009a). Gestures and the development of semantic representations in first and second language acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 117-139.
- Gullberg, M. (2009b). Reconstructing verb meaning in a second language: How English speakers of L2 Dutch talk and gesture about placement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 7, 221-224.
- Harris, Z. S. (1965). Transformational theory. *Language*, 41, 363-401.
- Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy tears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 237-258.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguists*. Boston: Heinle & Heinle.
- Hayashi, M. (2008). The acquisition of the verb "make" by Japanese learners of English. *The Annals of Gifu Shotoku Gakuen University*, 55, 25-47.
- Hayashi, M., & Marks, T. (2012). On perception of the verb "give" by Japanese learners of English. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 23, 159-174.
- Hilbe, J. M. (2009). *Logistic regression models*. Boca Raton: Boca Rato : CRC Press.
- Hulstijn, J. H., & Marchena, E. (1989). Avoidance: Grammatical or semantic causes? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 241-255.
- Ijaz, H. (1986). Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning*, 36, 402-451.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50, 245-309.
- Jarvis, S. (2016). Clarifying the scope of conceptual transfer. *Language Learning*, 66, 608-635.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.

- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77.
- Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617-637.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, 88, 416-432.
- Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Dir.). (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Toronto: Toronto Pergamon Institute of English.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype: catégorie et sens lexical*. Paris: Presses universitaires de France.
- Kleiber, G. (1999). *Problèmes de sémantique: la polysémie en questions*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Kleiber, G. (2005). Quand y a-t-il sens multiple? Le critère référentiel en question. Dans O. Soutet (Dir.), *La Polysémie* (pp. 51-74). Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Kleiber, G. (2008). Petit essai pour montrer que la polysémie n'est pas un sens interdit. Dans J. Durand, B. Habert, & B. Laks (Dir.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 87-101). Paris: Institut de linguistique française.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Kleinmann, H. H. (1978). The strategy of avoidance in adult second language acquisition. Dans W. C. Ritchie (Dir.), *Second language acquisition research: Issues and implications* (pp. 157-174). New York: Academic Press.
- Kopecka, A., & Narasimhan, B. (Dir.). (2012). *Events of putting and taking: A crosslinguistic perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kroll, J. F., Gullifer, J. W., & Rossi, E. (2013). The multilingual lexicon: The cognitive and neural basis of lexical comprehension and production in two or more languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 102-127.

- Kroll, J. F., Michael, E., & Tokowicz, N. (2002). The development of lexical fluency in a second language. *Second Language Research*, 18, 137-171.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interferences in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connection between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- Kroll, J. F., & Sunderman, G. (2003). Cognitive processes in second language learners and bilinguals: The development of lexical and conceptual representations. Dans C. J. Doughty & M. H. Long (Dir.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 104-129). Oxford, U.K.: Blackwell Publishing Ltd.
- Kroll, J. F., & Tokowicz, N. (2001). The development of conceptual representation for words in a second language. Dans J. Nichol (Dir.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 49-71). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Kroll, J. F., Van Hell, J. G., Tokowicz, N., & Green, D. W. (2010). The revised hierarchical model: A critical review and assessment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 373-381.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago.
- Lamiroy, B. (1987). Les verbes de mouvement emplois figurés et extensions métaphoriques. *Langue française*, 76, 44-58.
- Langer, S. (2004). A linguistic test battery for support verb constructions. *Lingvisticae Investigationes*, 27, 171-184.
- Langer, S. (2005). A formal specification of support verb constructions. Dans S. Langer & D. Schnorbusch (Dir.), *Semantik im Lexikon* (pp. 179-202). Tübingen: Narr.
- Laporte, E., Ranchhod, E., & Yannacopoulou, A. (2008). Syntactic variation of support verb constructions. *Lingvisticae Investigationes*, 27, 171-184.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York, NY: Routledge.



- 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, 293-307.
- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: the effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica*, 54, 186-196.
- Laufer, B., & Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 35-48.
- Lemmens, M. (2002). The semantic network of Dutch posture verbs. Dans J. Newman (Dir.), *The linguistics of sitting, standing and lying* (pp. 103-140). Philadelphia: John Benjamins.
- Lennon, P. (1996). Getting 'easy' verbs wrong at the advanced level. *IRAL*, 34, 23-36.
- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations : A preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago.
- Liao, Y., & Fukuya, Y. J. (2004). Avoidance of Phrasal Verbs: The Case of Chinese Learners of English. *Language Learning*, 54, 193-226.
- Manes Gallo, M. C., & Portine, H. (2013). Les locutions prendre effet ou fin: Figement vs néologisation. *Neologica: revue internationale de la néologie*, 7, 117-134.
- Manes Gallo, M. C., & Rouault, J. (2010). Variations syntactico-sémantiques sur la polysémie du verbe 'prendre'. *Liens linguistiques*, 90, 427-443.
- Manguin, J. L., & François, J. (Dir.) (2004). Le dictionnaire électronique du CRISCO : un mode d'emploi à trois niveaux. *Cahier du CRISCO*, 17, pp. 1-62.
- Miller, G. A. (1995). WordNet: A lexical database for English. *Communications of the ACM*, 38, 39-41.
- Miller, G. A. (1998). Nouns in WordNet. Dans C. Fellbaum (Dir.), *WordNet: An electronic lexical database* (pp. 23-46). Cambridge, MA: MIT Press.
- Miller, G. A., & Fellbaum, C. (2007). WordNet then and now. *Language Resources and Evaluation*, 41, 209-214.

- Montague, R. (1970). Universal grammar. *Theoria*, 36, 373-398.
- Morimoto, S., & Loewen, S. (2007). A comparison of the effects of image-schema-based instruction and translation-based instruction on the acquisition of L2 polysemous words. *Language Teaching Research*, 11, 347-372.
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M., & Ferrand, L. (2004). Lexique 2 : A new French lexical database. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 516-524.
- Newman, J., & Rice, S. (2004). Patterns of usage for English SIT, STAND, and LIE: A cognitively inspired exploration in corpus linguistics. *Cognitive Linguistics*, 15, 351-396.
- Norvig, P., & Lakoff, G. (1987). Taking: A study in lexical network theory. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, 195-206.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3-25.
- Oller, J. W. J. (1973). Cloze tests of second language proficiency and what they measure. *Language Learning*, 23, 105-118.
- Paillard, D. (2001). À propos des verbes polysémiques: identité sémantique et principes de variation. Dans J. François (Dir.), *Syntaxe & Sémantique, Sémantique du lexique verbal* (pp. 99-120). Caen: Centre de recherche inter-langues sur la signification en context.
- Paillard, M. (1997). Co-texte, collocations, lexique. Dans C. Guimier (Dir.), *Co-texte et calcul du sens, Actes de la table ronde* (pp. 63-71). Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Partee, B. (1984). Compositionality. Dans V. Landman & F. Veltman (Dir.), *Varieties of formal semantics* (pp. 281-311). Dordrecht: Foris.

- Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. Dans A. Pavlenko (Dir.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (pp. 125-160). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Peeters, B. (2002). La métalangue sémantique au service de l'étude du transculturel. *Travaux de linguistique*, 45, 83-101.
- Peeters, B., & Eiszele, A. (1993). Le verbe 'prendre' pris au sérieux. *Cahiers de lexicologie*, 62, 169-184.
- Picoche, J. (1986). *Structures sémantiques du lexique français*. Paris: Nathan.
- Picoche, J. (1991). Structure sémantique du verbe prendre en français et en moyen français. *Linx*, 3, 161-177.
- Ploux, S., & Victorri, B. (1998). Construction d'espaces sémantiques à l'aide de dictionnaires de synonymie. *Traitement Automatique des Langues, ATALA*, 39, 161-182.
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1997). *Images of mind*. New York: New York Scientific American Library.
- Posner, R. (1980). Semantics and pragmatics of sentence connectives in natural language. Dans J. R. Searle, F. Kiefer, & M. Bierwisch (Dir.), *Speech Act Theory and Pragmatics* (pp. 169-203). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pustejovsky, J. (1991). The generative lexicon. *Computational Linguistics*, 17, 409-441.
- Pustejovsky, J. (1995). *The generative lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Radimský, J. (2011). Noms prédicatifs, noms de résultat et noms concrets dans les constructions à verbe support. *Linguisticae Investigationes*, 34, 204-227.
- Radimský, J. (2012). Vers une description des prédicats analytiques. *La linguistique*, 48, 57-81.
- Ravin, Y., & Leacock, C. (2000a). *Polysemy: theoretical and computational approaches*. Oxford; Toronto: Oxford University Press.

- Ravin, Y., & Leacock, C. (2000b). Polysemy: An overview. Dans Y. Ravin & C. Leacock (Dir.), *Polysemy: Theoretical and Computational Approaches* (pp. 1-29). Oxford: Oxford University Press.
- Redmond, L. (2008). *L'immersion précoce, l'immersion tardive en FLS au Canada: quels enjeux pour l'expression d'une cognition spatio-temporelle?* (Mémoire de maîtrise), Université de Nantes.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2016). Comprehension, learning and production of foreign languages: The role of transfer. Dans R. A. Alonso (Dir.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 38-52). Bristol: Multilingual Matters.
- Robenalt, C., & Goldberg, A. E. (2016). Nonnative speakers do not take competing alternative expressions into account the way native speakers do. *Language Learning*, 66, 60-93.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Ruhl, C. (1989). *On monosemy: A study in linguistic semantics*. Stony Brook: State University of New York Press.
- 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, 71-88.
- Sandra, D. (1998). What linguists can and can't tell you about the human mind: A reply to Croft. *Cognitive Linguistics*, 9, 361-378.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-317.
- Senéchal, M. (2012). *La polysémie des verbes à constructions locatives en français contemporain: Le cas des verbes à construction directe locative*. (Thèse de doctorat), Université de Caen Basse-Normandie.

- Slabakova, R. (2013). L2 semantics. Dans S. M. Gass & A. Mackey (Dir.), *The routledge handbook of second language acquisition* (pp. 127-146). New York: Routledge.
- Sprouse, J. (2013). Acceptability judgements. Dans M. Aronoff (Dir.), *Oxford Bibliographies Online*.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. Dans T. Shopen (Dir.), *Language typology and semantic description. Vol.3: Grammatical categories and the lexicon*. pp. 36-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Talmy, L. (2007). Lexical Typologies. Dans T. Shopen (Dir.), *Language typology and syntactic description, Volume III: Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremblay, A. (2011). Proficiency assessment standards in second language acquisition research: "Clozing" the gap. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 339-372.
- Tyler, A. & Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Tyler, A. (2012). Spatial language, polysemy, and cross-linguistic semantic mismatches: Cognitive linguistics insights into challenges for second language learners. *Spatial Cognition & Computation*, 12, 305-335.
- Uçkun, B. (2012). Awareness of verb subcategorization probabilities with polysemous verbs: The second language situation. *System*, 40, 360-375.
- Venant, F., & Victorri, B. (2012). La synonymie comme accès à la structure sémantique du lexique adjectival et verbal du français Dans F. Berlan & G. Berthomieu (Dir.), *La synonymie* (pp. 73-90). Paris: Presses Universitaires Paris-Sorbonne.
- Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53, 547-586.

- Viberg, A. k. (2002). Basic verbs in second language acquisition. *Revue française de linguistique appliquée*, 7, 51-69.
- Victorri, B., & Fuchs, C. (1996). *La polysémie: construction dynamique du sens*. Paris: Hermès.
- Vivès, R. (1984). L'aspect dans les constructions nominales prédicatives: avoir, prendre, verbe support et extension aspectuelle. *Lingvisticæ Investigationes*, 8, 161-185.
- Vivès, R. (1993). La prédication nominale et l'analyse par verbes supports. *L'information grammaticale*, 59, 8-15.
- Vivès, R. (2004). Alternances casuelles, verbes supports et quantification. *Lingvisticæ Investigationes*, 27, 253-264.
- Wierzbicka, A. (1972). *Semantic primitives*. Frankfurt: Athenäum.
- Wierzbicka, A. (1993). La quête des primitifs sémantiques: 1965-1992. *Langue française*, 98, 9-23.
- Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and universals*. Oxford: Oxford University Press.
- Yamashita, J., & Jiang, N. (2010). L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations. *TESOL Quarterly*, 44, 647-668.
- Yu, L., & Odlin, T. (Dir.). (2015). *New perspectives on transfer in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Zuercher, B. (2013). *Polysemy and cross-linguistic variation: A study of and cross-linguistic variation: A study of English and French deictic motion verbs*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal.

**Dictionnaires et autres ressources lexicographiques**

*Dictionnaire Électronique des Synonymes,*

<http://www.crisco.unicaen.fr/des/synonymes>

*Grand Dictionnaire de la langue française (Larousse). (1971-)*

*Grand Robert électronique. (1994)*

*Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires>*

*Longman English Dictionary Online, <http://www.ldoceonline.com/>*

*Oxford Dictionary of English, <http://www.oxfordreference.com/>*

*Random House Webster's unabridged dictionary. Random House dictionary of the English language. (2001).*

*Trésor de la Langue Française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/tlf.html>*

*WordNet, <http://wordnetweb.princeton.edu>*