

## CAUSATIF MORPHOLOGIQUE ET THÉORIE D'ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE EN FL<sub>2</sub>

Tony ONGUENE METE  
MODYCO / CREFESCO  
Université de Yaoundé I, Cameroun  
[herve3005@yahoo.fr](mailto:herve3005@yahoo.fr)

**Résumé :** Nous théorisons une méthode d'enseignement des verbes par transformation morphologique des noms ou adjectifs qualificatifs en verbes *causatifs*. Le but est de savoir comment obtenir des verbes nouveaux pour l'enrichissement du vocabulaire. Pour la cause, le fonctionnalisme sert à la description des problèmes liés à l'acquisition, à la présentation du profil d'apprenants bénéficiaires des méthodes, au rappel de leurs difficultés d'utilisation des verbes et à l'identification de leur besoin en vocabulaire en fonction des connaissances qu'ils ont déjà acquies. Le fonctionnalisme caractérise aussi les spécificités du public cible en termes de stratégies d'apprentissage devant faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances. Quant aux grammaires cognitives ou grammaires de constructions, elles servent à la description des verbes causatifs. Pour chacune de leur organisation syntaxique, nous leur attribuons des traits tels qu'agent-causateur ou causataire, patient. La dernière partie de la contribution est pratique. Nous y montrons en deux séquences comment travailler sur les verbes causatifs. Nous expliquons qu'il est possible de fabriquer des verbes spécifiques en partant d'une base adjectivale (désadjectival) ou d'une base nominale (dénominal).

**Mots-clés :** acquisition /apprentissage, vocabulaire, verbes causatifs, plurilinguisme, morphologie

## MORPHOLOGICAL CAUSATIVE AND VOCABULARY ENRICHMENT THEORY IN FL<sub>2</sub>

**Abstract :** We theorize a method of teaching verbs by morphological transformation of nouns or qualifying adjectives into *causative* verbs. The goal is to know how to obtain new verbs for vocabulary enrichment. For the cause, functionalism serves to describe the problems related to acquisition, to present the profile of learners benefiting from the methods, to recall their difficulties in using verbs and to identify their need for vocabulary according to the knowledge they have already acquired. Functionalism also characterizes the specificities of the target audience in terms of learning strategies to facilitate the acquisition of new knowledge. As for cognitive grammars or grammars of constructions, they are used to describe causative verbs. For each of their syntactic organization, we assigned them traits such as causative agent or causator, patient. The last part of the contribution is practical. We show in two sequences how to work on causative verbs. We explain that it is possible to make specific verbs starting from an adjectival base (desadojectival) or a nominal basis (denominal).

**Keywords :** acquisition/learning, vocabulary, causative verbs, plurilingualism, morphology

## Introduction

La présente contribution porte sur l'acquisition et l'enseignement du vocabulaire en situation de plurilinguisme au Cameroun. Outre le français et l'anglais, les apprenants du français langue de scolarisation (FLSco) et du français langue seconde (FL2) sont exposés à un input de plus de 250 langues locales, voire 287 selon Grimes (2000). Aussi, la réflexion se déploie-t-elle dans un environnement linguistique complexe dans lequel les structures des langues du milieu interfèrent avec la FL2 des apprenants, objet d'hypothèses au niveau conceptuel et de règles provisoires, considérées soit comme des « fautes » soit comme des *idiosyncrasies*. À ce sujet, les *idiosyncrasies* sur lesquelles nous travaillons depuis 2009 portent sur l'utilisation des verbes. En effet, grâce à *mettre, faire, rendre, prendre*, etc. les apprenants du FL2 opèrent des stratégies compensatoires pour la lexicalisation des procès. Cela signifie que par économie cognitive ou *détresse verbale* (Singleton 1994 :11) ils mobilisent un même groupe de verbes pour exprimer des procès différents. Pourtant, la langue cible leur propose des prédicats spécifiques (Onguéné Mete 2018a). S'agissant de la sémantique des prédicats, le *causatif* se démarque du lexique français par un paradigme de verbes au sens précis et riche qui pourrait être une cause supplémentaire de difficultés de l'acquisition du FL2. Or, aux *verbes causatifs* à sens spécifiques comme *humidifier, fortifier, solidifier*, etc., on peut apposer des constructions analytiques comme *rendre humide, rendre fort* ou *rendre solide*. Les difficultés à la réalisation d'un tel projet sont nombreuses. Examinant les conditions d'acquisition du FL2 en situation de plurilinguisme, Noyau (2001 : 474) insiste sur la difficulté à construire une nouvelle langue que l'on utilise en même temps comme outil d'acquisition des connaissances. L'acquisition et la verbalisation du *lexique* souffrent des mêmes difficultés (cf. Onguéné Essono et Nikiéma (2015) et Boum-Ndong Semengue (2013 : 27). Aux difficultés introduites, s'ajoutent l'immensité du lexique, l'âge des apprenants, le statut de la langue à acquérir et les méthodes d'enseignement de *vocabulaire* au collège. Pour les innéistes, pourtant, tout locuteur a intériorisé la grammaire de sa langue, au cours de sa socialisation lui permettant d'émettre et de comprendre un nombre infini d'énoncés, jamais entendus auparavant. Le locuteur fabrique ainsi des mots nouveaux grâce aux règles de dérivation. L'opération se déroulerait à partir d'un stock lexical où sont enregistrées une liste finie d'affixes et une liste finie d'items de base. Le postulat d'une règle de dérivation et d'un stock lexical est essentiel pour proposer une méthode d'enseignement du vocabulaire. En revanche, l'acquisition est, dans notre réflexion, un processus lent et instable, nettement influencé par le contexte, se mettant en place via des stratégies d'apprentissage utiles pour l'enseignement du vocabulaire. L'une de ces stratégies concerne l'*analogie* avec, comme variante, la (*sur*)*généralisation*. Et si le causatif morphologique des verbes s'obtient sur une base adjectivale (désadjectival) ou sur une base nominale (dénominal), dans quelles mesures ces procédures peuvent-elles participer à construire des règles sur le causatif ?

Par ailleurs, lorsqu'on parle d'acquisition de règles ou de construction d'une grammaire, il s'agit, non de connaissances explicites et conscientes sur la langue, mais de régularités observées dans les productions des apprenants : « l'acquisition de la langue étrangère, comme celle de la langue maternelle, est un processus qui échappe

largement à la conscience et à l'intervention volontaire du locuteur » (Noyau, 1988 : 228). Cependant, ce principe ne se vérifie que dans l'acquisition spontanée d'une langue. À ce propos, en plurilinguisme camerounais, le français est explicitement acquis à l'école et son acquisition non guidée en milieu naturel. Surtout, la connaissance préalable du vocabulaire demeure une condition pour accéder au sens et pour rentrer efficacement dans les apprentissages scolaires. Il est, selon Pagani *et al.* (2011), un des plus grands prédicteurs de la réussite scolaire. Sachant que *faire* ou *rendre* sont des acquis chez les apprenants de FL2 et pallient les difficultés de ce vocabulaire, dans quelle mesure ces verbes généraux peuvent-ils servir comme stratégie d'apprentissage des verbes spécifiques du causatifs ?

Le présent article se veut essentiellement théorique. Il convoque donc des connaissances en psycholinguistique que nous associerons à des principes de grammaire. Pour ces raisons, nous suivrons les étapes ci-dessous. La section [1] dépeint le contexte de l'étude et légitime le concept de *désadjectival* ou *dénominal* causatif. La section [2] décrit, elle, l'apprentissage du vocabulaire au collège et s'intéresse à la population scolaire bénéficiaire de la méthodologie qu'initie notre réflexion. La section [3] justifie le rôle de la morphologie dans l'enseignement du FLSco. La dernière, [4], rappelle le rôle des stratégies d'acquisition dans l'enseignement du vocabulaire. La réflexion s'achève par une séquence didactique focalisée sur la mise en service de la morphologie dans l'apprentissage du vocabulaire. Le matériau à apprendre, le causatif morphologique, est purement expérimental et théorique, même s'il a été empiriquement observé que les apprenants et les locuteurs de FL2 y ont régulièrement recours, sans qu'il ne soit explicitement enseigné au collège.

### 1. Le causatif dans la complexité linguistique camerounaise

Bien que nombreux, les écrits sur le *causatif* frappent par des difficultés à ne pouvoir s'en tenir qu'à une seule théorie capable de démêler les entrelacs d'un métalangage souvent aléatoire s'appliquant au domaine, et à même de dominer, en une seule démarche, les différentes irrégularités que pose l'observable. Mieux, l'absence d'unanimité sur de tels travaux est assez marquante au point qu'on se demande (Larrivée, 1997 :188) si le *causatif* n'est qu'un « verbe à deux places » ou « une valeur sémantique ». Le linguiste peut même souvent être enclin à décrire (Molinié 2005 :197) le *causatif* comme une simple « construction syntaxique » dont le degré de solidarité des unités va du semi figement au figement. Parfois, des grammairiens comme Chen (2007 :27) nous contraignent à approcher le *causatif* sous le prisme d'un paradigme exclusif de verbes dont le champ de signification, en dehors de tout arrangement discursif, suffirait à exprimer le *faire faire* ou le *pousser à faire*. Chen (2007 :27) esquisse ainsi à dessein une liste de verbes *causatifs* faite de : *causer, provoquer, inciter, influencer, occasionner, susciter*, etc. Selon les cas, on arrive à ne plus dissocier entre locution verbale, verbe à régime direct et *causatif*. Pour matérialiser ses difficultés, considérons l'exemple [1]. Il s'agit d'un exemple forgé en introduction aux difficultés en causes.

## 1a. Max [fait appel] à ses amis

En [1] l'argument de gauche le *N.hum* ( $N_o$ ) Max est syntaxiquement dépendant du verbe *faire*. Pour la grammaire traditionnelle par contre, il n'en est que le sujet. Par ailleurs, le prédicat complexe [fait appel] régit un complément d'objet indirect qui est le *N.hum* ( $N_I$ ) ses amis. Syntaxiquement, la voix verbale est transitive indirecte par la présence de la préposition [à] qui, non seulement annonce et matérialise la rection du verbe, mais surtout, indique que le procès décrit par le prédicat complexe [fait appel] marque une transition, avant de dominer son objet. Aussi, cet objet est-il essentiel dans la prédication verbale puisque le *N.hum* ( $N_I$ ) ses amis n'est ni supprimable, ni déplaçable. Or, quoique *faire* soit quelque fois un verbe *causatif* et factitif, en plus de son statut de verbe d'action par excellence, [faire appel] est tout aussi bien une locution verbale dont seul le verbe *faire*, dans cette distribution, devrait jouer le rôle d'opérateur diathésique, sauf à considérer qu'il est un verbe transparent (light verb) puisque, conjugué au constituant *appel*, il offre au lexique du français l'item *appeler*. D'où *faire appel* → *appeler*. Par une grammaire locale, le *causatif* donne lieu à des constructions figées comme [2] :

2a. Je ferai chanter Pierre René

2a'. J'exercerai un chantage sur Pierre René

La glose de [2a] en [2a'] manifeste la volonté de souligner la propriété figée du prédicat complexe [faire chanter] réinterprété par commutation en  $X_o$  *exercer un chantage sur*  $X_I$ . Nous voyons par cette opération que *faire* et le verbe à l'infinitif forme un bloc coalescent même si le verbe *faire* occupe syntaxiquement une position d'auxiliaire et lexicalement un rôle de verbe médiateur. À ce sujet, se note une confusion insistante entre *causatif* et *factitif* ou entre verbe opérateur causatif et (semi) auxiliaire causatif. En effet, le *causatif* est tantôt une problématique des grammaires transformationnelles, tantôt un instrument de catégorisation des verbes chez les traditionalistes. Dans la réflexion que nous menons, et comme l'appréhendent les fonctionnalistes, le *causatif* est un moyen par lequel il est possible de se focaliser sur les cadres de rôle des verbes pleins ou prédicatifs. Le but est d'indiquer leur fonction sémantique au sein de l'énoncé. Cet énoncé se pose dans notre cadre descriptif telle une scène perceptive dans laquelle chaque actant assume un rôle thématique imposé par le prédicat verbal. Grâce à l'affinement des analyses, le fonctionnalisme grammatical libèrera la description du *causatif* d'une syntaxe rigide qui la rendrait nécessaire à la justification des choix des items verbales par modification de leur morphologie. Faut-il le rappeler, selon la grammaire transformationnelle par exemple, les descriptions portant sur le *causatif* ou factitif sont purement formelles et superficielles. Elles ne sont à la limite qu'intéressantes soit à décomposer les phrases en proposition infinitive et principale, soit à justifier la coréférence de certains arguments. Par ailleurs, la diathèse induite par un prédicat complexe ne peut apporter de clarification sur la forme du verbe noyau ou sur les procédés cognitifs qui motivent chez le locuteur, la sélection du prédicat *causatif* dans la langue. Aussi, le prescriptif et le subjectif, hérités de la logique de la grammaire traditionnelle, circonscrivent souvent à l'absolu les analyses des énoncés aux fonctions

grammaticales et aux règles sans apporter des acquis didactiques à l'enrichissement du vocabulaire au collègue. Au-delà du *causatif*, et par l'observation des thématiques et des niveaux d'analyse la mettant en évidence et l'éprouvant, nous notons la persistance des obstacles. C'est le cas avec le causatif morphologique dont il est impossible d'aborder la question sans traiter de la valence syntaxique des verbes dérivés. Pour cause, si initialement, la morphologie est une discipline de la grammaire qui s'occupe de la structure interne des mots, à ne considérer que la forme, l'analyse pèchera par une faiblesse à justifier la valence des verbes ou les rôles sémantiques gouvernés par le verbe dérivé. Cela signifie que pour des verbes obtenus par transformation des noms ou des adjectifs qualificatifs comme *plan-ifier*, *simplifier* ou *complex-ifier*, les suffixes en italiques ne sont que des indices qui signalent le *causatif* dans le « petit drame qu'encapsule le verbe » (Tesnière via Charolles 2002 :191). –A cet effet, *-ifier* dans le cadre de la morphologie n'explique pas le « sens » du *causatif* et ne justifie pas pourquoi un locuteur sélectionnerait dans son stock lexical *faire un plan* en lieu et place de *planifier* par exemple. Or, la syntaxe ou les cadres des rôles verbes dérivés sont fixés par leur représentation lexicale. De même, une unité lexicale, à l'instar de celui du procès, est prioritairement sectionnée du stock des lexèmes par son aptitude à cadrer avec le vouloir dire du locuteur ou son coût cognitif. La lexicalisation d'un verbe dépend aussi de son *orthonymie* (expression de Pottier 1987). C'est-à-dire qu'un verbe complexe comme *rendre pur* duquel dérive *purifier* appartient au lexique des verbes *causatifs* mais il régit obligatoirement un agent qui cause le procès ( $N_o$ ) et un patient ou un expérient ( $N_i$ ) qui est transformé, *rendu pur* ou qui fait l'expérience du processus de *purification*. C'est à cette étape qu'intervient le phénomène ou le concept de désadjectival et de déverbal. Le *désadjectival*, objet d'une réflexion chez Tesnière (1965 : 268-269), renvoi à la « conversion » des adjectifs en verbes sur une base adjectivale. Il montre qu'en français, certains verbes *causatifs* sont formés à partir de substantifs ou d'adjectifs qui encapsulent d'ailleurs des états, en suffixant la désinence *-ifier* ou *-iser*. Tesnière (1965), repris par Chen (2017:22), propose comme exemples, *moderniser*, *démoraliser*, *intensifier*, *amplifier*. La morphologie constructionnelle s'inspire d'un mécanisme d'enrichissement semblable du lexique pour la description des adverbes et que l'usage fait dériver en verbe. Ce sont des *déadverbaux*. Elle se sert aussi de *déverbaux*, noms déclinés en verbe par suffixation sur une base nominale et, des dénominaux, processus de conversion des verbes en noms. Ce phénomène est régulier en grammaire. On le voit avec les suffixes *-ité* (banalité), *-eur* (blancheur), *-esse* (tendresse), *-itude* (amplitude), *-ise* (gourmandise) et *-erie* (niaiserie) qui sont utilisés comme exposants de règle dans la construction de noms désadjectivaux (Koehl, 2012). Pour l'acquisition Porquier (1993 : 1) considère que la dérivation portant sur une base ou un suffixe nominal ou adjectival témoigne d'une grande vitalité dans le français contemporain écrit et parlé. Il propose de nombreux exemple à l'instar de *video – vidéoter*, *folio- folioter*. Même s'il se limite à la dérivation en –T-, il conclut tout de même à un phénomène morphophonologique et morphographématique qui est d'une grande productivité pour former des dérivés verbo-nominaux, nomino-verbaux, nomino-adjectivaux et adjectivo-nominaux. En résumé, les opérations morphologiques d'enrichissement du vocabulaire par dérivation sont : le

désadjectival, le déverbal, le dénominal et le déadverbiale. Le causatif morphologique qui nous intéresse est un désadjectival et un dénominal. Nous le décrivons dans la section qui suit.

### 1.1. Un aspect du causatif pour circonscrire le sujet

Dans l'esprit de Porquier (1993 :1) nous nous limiterons à un seul aspect de la dérivation. Certes, il s'agit d'une opération enrichissante du lexique du français contemporain. Cependant, pour la clarté de l'analyse, seul sera traité le *causatif* morphologique avec les suffixes *-iser, -ifier, -iter*, ces formes étant les plus régulières et les plus communément décrites. Par exemple, Tesnière (1965 : 268-269) était déjà sensible à ce mécanisme d'enrichissement du lexique. Nous rappelons que la description du *causatif* dans cet article est envisagée, non pas comme objet de description exclusif, mais comme un instrument contribuant à l'enrichissement du vocabulaire au collège. Solliciter, en une seule leçon, construction de phrase et forme de mot que l'on converge vers le vocabulaire à acquérir est une voie à exploiter. A cela, le causatif se démarque en français par ses formes diversifiées qui en complexifient la description. À cet effet, est écartée la forme périphrastique complexe, obtenue grâce à un semi auxiliaire comme : *rendre (fou, petit, beau, laid), faire (tomber, coucher, dormir)*, etc. A ces formes s'en ajoutent d'autres à l'instar de : *aggraver, attrister, adoucir, amincir, agrandir, alourdir, assagir, embelir*, etc. Nous constatons donc qu'un seul texte demeure insuffisant à présenter puis à décrire la notion de causatif. Voilà pourquoi nous limiterons au causatif obtenu grâce aux suffixes *-iser, -ifier, -iter*, lesquels permettent d'obtenir, par dérivation, des verbes nouveaux. Nos locuteurs acquièrent le français dans une écologie sociolinguistique que se propose de dépeindre le paragraphe à venir sur la base d'occurrences obtenues des linguistes camerounais.

### 1.2 Le français dans le plurilinguisme camerounais

Echu (2004) décrit le Cameroun comme un pays *pluriculturel* à l'hétérogénéité linguistique effective. Comme signalé en introduction, des 6906 langues vivantes que compte le monde, le locuteur camerounais est exposé à au moins 287. En effet, précise Amougou (2018 : 20), à chaque ethnie correspond une langue avec ses variétés. D'où les qualificatifs de *plurilingue* ou *pluriculturel* utilisés pour la présentation de l'environnement écologique et sociologique camerounais. Pour Mazunya et Djihouessi (2015 :17), cette situation de plurilinguisme, vécue socialement, est également transposée dans la salle de classe, vu que les apprenants FLSco ne sont pas toujours locuteurs d'une même langue africaine. Cependant, ils doivent tous apprendre le français et en français, langue à laquelle les didacticiens accordent des statuts hiérarchiquement différents dans la situation linguistique camerounaise. Le Cameroun abrite deux variétés de français. Onguéné Essono (passim) justifie la cohabitation des deux variétés de français à la faveur du cosmopolitisme, de l'urbanisation, de la scolarisation, et de ses fonctions sociales, complexifiant le multilinguisme initial et fonctionnel du Cameroun. La variété haute est enseignée à l'école et la variété basse se parle dans la rue. A cause de la diglossie, les locuteurs scolarisés sont généralement exposés à l'*input* de ces deux types de français. La variété haute, qui est le français de référence, permet la promotion sociale des jeunes

et l'intercompréhension des Camerounais francophones. Pourtant, il se pourrait que la variété haute et la variété basse du français se retrouvent dans la classe, à cause de la formation lacunaire des enseignants. Peuvergne (2005 : 100) pense que le parler des enseignants présente des particularités endogènes capables de s'immiscer dans la représentation du français de leurs élèves, par le biais du statut de locuteur autorisé des professeurs. Le contexte sociolinguistique ainsi dépeint ne facilite pas l'acquisition du *causatif* français. Onguéné Essono (2013 : 135 - 209) illustre longuement la difficulté des locuteurs camerounais à verbaliser le causatif dans leurs productions langagières. La série [3] reprend des exemples que ce linguiste avait collecté dans plusieurs journaux camerounais parus de 1990 à 2012. Les mots en italiques sont inconnus du français, mais offrent une *contexture* française. (Onguéné Essono (2013 : 135))

- 3a. On ne peut se résoudre à *misérer* (C.T. n° 6182, p. 5)
- 3b. Ce secteur doit *revirginiser* ses occupants. (C.T. n° 553, p. 2)
- 3c. Faut-il *tribaliser* intégralement l'Etat du Cameroun ou alors faut-il nationaliser l'Etat tribal ? (L.M. n° 228, 1991, p. 5)
- 3d. Ahidjo annonce sa volonté d'*unitariser* la République fédérale (Nlind, 1995, n° 47)
- 3e. Gbagbo a su *fédariliser* autour de lui les Ivoiriens... (MUT. 12 nov. 2004).

Les prédicats de [3] sont une verbalisation camerounaise du causatif morphologique. Des noms sont transformés en verbe par suffixation avec *-iser* ou *-er*. Par ce mécanisme, les lexèmes *tribaliser*, *fédariliser*, *unitariser*, *revirginiser*, sont des néologismes en référence au français central. Par analogie, *tribaliser* synthétise « rendre tribal », *fédariliser* « rendre fédéral », *revirginiser*, « redonner la virginité ». Quant à *misérer*, il est dérivé du nom *misère* et signifie « approximativement réduit à la misère ». Les séquences [3a. 3b. 3c.3d. 3e.] montrent la difficulté de la verbalisation du *causatif* en contexte camerounais. La difficulté de son utilisation s'étend à des écologies sociolinguistiques similaires à celle du Cameroun. Porquier (1993 :16) reprend des occurrences de l'IFA et révèle que des verbes comme *cadeauter*, *cadeauner* (de cadeau), *grigritier* (de grigri) font désormais parti du vocabulaire courant des africains. Les occurrences peuvent être complétées. Mais notre étude a vocation à être théorique, puisque critique de la didactisation de l'enseignement du lexique verbal au collège. La section [2] va s'appesantir sur le traitement du causatif en milieu scolaire.

## 2. Vocabulaire : attentes des programmes et du milieu

Le *causatif* est en réalité un observable pratique qui montre comment pallier l'enseignement d'une syntaxe complexe par des régularités morphologiques. La syntaxe n'est pas le but de notre théorisation mais l'un des instruments qui permet de justifier les transformations morphologiques des verbes pour enseigner le vocabulaire. Au sens strict, le *vocabulaire* concerne l'ensemble des mots que l'élève comprend (vocabulaire réceptif) et qu'il exprime (vocabulaire expressif). Mais, usuellement, des spécialistes, comme Picoche (2011:1), jugent que *les mots* « *vocabulaire* » et « *lexique* » sont des termes, et toute terminologie est arbitraire. Nous recourrons à la notion de *lexique* au plan épistémologique et à celui de *vocabulaire* au

plan didactique et scolaire. Justement, dans les collèges camerounais, la mention de *vocabulaire* s'intègre dans l'enseignement du français, langue dominante en zone francophone, et langue de première socialisation, au détriment des langues autochtones. Enseignant de FLScO, et conformément aux programmes, nous constatons que le français et le vocabulaire sont enseignés comme en langue maternelle et langue première (L1). Tout écart au français central constitue une « faute ». Aussi les énoncés sont-ils « asyntaxiques » à l'écrit ou à l'oral, lorsque la syntaxe est « bricolée ». Régulièrement, les mots utilisés par les collégiens sont qualifiés de « flous », de « vagues », d'« asémantiques » par les enseignants lorsque le sens, en langue, ne cadre pas avec la scène perceptive décrite par l'apprenant dans son énoncé. C'est dans cette perspective normative que Ch. Onguéné (2006 :692) s'interroge sur le rôle des verbes comme *faire* et *mettre* à partir des copies des collégiens camerounais. Elle accuse les deux lexèmes d'être responsables de « l'indigence » de vocabulaire au collège. Pour elle, les deux prédicats « impriment vague et impropriété sémantique au texte ». Nous reprenons les occurrences de ses apprenants :

- 3f. Ils ont *fait* les tenues de sport écrits derrière : collège privé Gaston  
 3g. L'élève ne doit pas *faire l'erreur* et s'il *fait l'erreur*, on convoquera ses parents.  
 3h. Les toilettes sont devenues plus propres qu'avant et on *a mis* la peinture.

Bien que les élèves se servent de ces deux verbes fréquents pour *bricoler leurs énoncés* (expression de Lüdi 1994 :11), il faut relever qu'ils contribuent à former le causatif périphrastique selon Dixon (2000). *Rendre*, qui devrait être ajouté aux deux verbes périphrastiques déjà évoqués est tout aussi fréquent dans les productions langagières des collégiens. Onguéné Mete (2015 :81) montre que *rendre* est le sixième verbe le plus utilisé par les collégiens camerounais dans la famille des verbes de transfert. Il étudie initialement leur production langagière orale et établit une liste fréquentielle des prédicats les plus sollicités par affinité sémantique grâce au logiciel CLAN (Computerized Language Analysis). Pour plus de détails sur le logiciel, voir Parisse et le Normand (1998). Grâce à l'exploitation du même logiciel, Onguéné Mete (2015 :101) revient sélectivement sur les énoncés dans lesquels sont instanciés des verbes fréquents comme *rendre* et découvre des emplois comme ceux de la série [3] qui se poursuit :

- 3j. PEG: la femme-là va te *rendre* la vie dure est ce que tu vas accepter ça?  
 3k. TAT: elle avait donc une fleur cette fleur lui *rendait* plus belle

Les emplois [3j.-3k.] dans lesquels les apprenants se servent de *rendre* pour bricoler leurs énoncés, ceux [3f.-3k.-3k.] dans lesquels *faire* et *mettre* interviennent dans une profusion de valeurs, peuvent être utilisés en solution aux difficultés des locuteurs camerounais à verbaliser le *causatif* comme montré dans la sous-section [1.2.]. Chacun des verbes concourt à l'expression du *causatif*. Il faut partir des acquis lexicaux des apprenants vers les compétences lexicales que nous souhaitons les voir acquérir. Par exemple, en [3k.], l'enseignant peut montrer à [TAT.] qu'à partir de la locution [*rendait plus belle*], elle peut obtenir le *causatif* [*embellir*]. En effet, Pour les



verbes comme *rendre* et *faire* qui sont hyper fréquents, les apprenants de FL2 en renforcent le sens, l'élargissent à ceux des verbes dont le rappel de la mémoire lexicale est problématique. Le phénomène est commun à tout acquérant de FL2. Il est, selon Duvigneau *et al.* (2004: 1), celui de la sur-extension dont le rôle est de faciliter l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information stockée dans la mémoire lexicale (Onguéné Mete, 2018a: 55). En revanche, les jeunes acquièrent et pratiquent la langue au travers d'autres disciplines. Germain *et al.* (2011:2) observent ainsi que, *dans l'enseignement secondaire, les professeurs de français ne sont pas les seuls à enseigner du « vocabulaire », tous leurs collègues, chacun dans sa spécialité, en enseignent aussi.* Ce constat est avéré dans les lycées et collèges de Yaoundé au Cameroun. Le programme officiel devrait en principe régler le mode d'acquisition du vocabulaire en milieu scolaire. La section à venir s'y intéresse en parcourant les textes officiels.

### 2.1. Le programme officiel

Les *programmes d'études* (2014) élaborés en respect de la loi d'orientation de l'éducation de 1998 précisent les principes généraux de l'apprentissage du vocabulaire au Cameroun. Il est souhaité que l'acquisition du vocabulaire s'effectue dans une approche par compétence avec entrée par *la situation de vie*. Le vocabulaire s'enseigne par *familles de situations* (*Programme d'études*, 2014:18) pour offrir aux élèves la possibilité de s'approprier un vocabulaire utile, en rapport avec la situation de vie qu'ils auront à traiter. Ces Objectifs semblent ambitieux, faisant de l'« accumulation des mots » une priorité. De la 6<sup>ème</sup> à la 5<sup>ème</sup>, le jeune doit s'approprier le vocabulaire relatif à la santé, à la vie économique, aux médias et à la communication, au VIH, et beaucoup plus encore. On y découvre aussi que l'enseignement du vocabulaire peut être occasionnel, distinct de l'apprentissage de l'orthographe, alternant avec la conjugaison, soit 55mn toutes les trois semaines. Les compétences visées sont (1)-linguistique, pour la connaissance du vocabulaire courant et spécialisé, (2)-langagière, pour le choix des mots en rapport avec la situation à traiter et (3)-culturelle, pour l'enrichissement du lexique. Le programme proscrit une étude isolée du vocabulaire et ne conseille qu'une exploitation sémantique du mot. Effectivement, le vocabulaire n'est mis en lien ni avec la grammaire, ni avec la syntaxe ou même la morphologie. Il n'est fait mention que de la sémantique à travers le champ lexical, l'homonymie, la synonymie ou la paronymie (ex. tableau 2 : la vie sociale, classe de 6<sup>ème</sup> du programme étude du français 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> 2014). Ces entrées devraient en principe être des outils d'acquisition du vocabulaire. Mais ils sont enseignés pour eux-mêmes, indépendamment des mots à acquérir, comme dans le tableau 2 : vie socioculturelle, classe de 6<sup>ème</sup>. Malgré l'exigence du recours exclusif à la sémantique, le programme recommande un cours de vocabulaire sur *la formation des mots* (tableau 1 : la vie quotidienne, classe de 5<sup>ème</sup> du programme étude du français 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> 2014) L'apprentissage devrait se faire via les champs sémantiques. Ladite entrée initiera les jeunes à un aspect de la morphologie, les familiarisera avec les notions de radical, préfixe et suffixe. Peut-être faut-il d'intéresser à la mise en œuvre de ces instructions dans la classe de français.

## 2.2. La démarche en classe

L'apprentissage en classe se déroule en cinq étapes. 1- découverte et mise en relief, 2- analyse des mots à étudier, 3- confrontation des différentes réponses, 4- formulation de la règle, 5- exercice d'application. La découverte se fait par la lecture attentive du corpus ou à l'aide d'un questionnaire guide. L'analyse s'opère par manipulation du corpus, souvent constitué d'articles de journaux (voir tableau 1, classe de 5<sup>ème</sup> du programme étude du français 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> 2014). La confrontation est le compte rendu des résultats de travail devant déboucher sur leur comparaison avec un accent particulier sur les erreurs commises. La règle, établie par l'apprenant lui-même, se formule au terme de la manipulation et de la confrontation et porte sur le choix ou l'emploi des mots. Tel que présentée dans le texte, la formation de la règle ne recourt à aucune stratégie, à l'exception de la comparaison des réponses, pour relever les « erreurs ». Il n'est fait aucune mention du métalangage à utiliser ou d'autres activités psycholinguistiques, sinon de la mémorisation, évoquée, non pas comme procédure, mais comme le résultat d'une technique de réception des poèmes (*Programmes d'études* 2014 : 30). Les bénéficiaires de la méthode d'enseignement de vocabulaire, objet de notre réflexion, ont un profil particulier sur lequel revient la section [2.2.]

## 2.3 La population concernée

Le lexique est essentiel pour l'acquisition de toute langue. La population concernée a un niveau intermédiaire de connaissance de la langue française. Le vocabulaire des collégiens, sans être pauvre, est parfois trop juste pour la description de leur représentation du monde. Les collégiens mobilisent occasionnellement un vocabulaire recherché et spécifique à leurs matières scolaires. Lors des cours de sciences de la vie et de la terre ou des cours de mathématiques, leurs énoncés regorgent de groupes nominaux comme *plante épiphyte, gamète femelle, repère orthonormé*. Ils structurent leurs énoncés autour des prédicats comme *factoriser, soustraire, fractionner*, etc. En revanche, dans leur *langue ordinaire*, qui s'oppose, selon Blanche-Benveniste (2013 : 301) à la *langue du dimanche*, on note, avec récurrence, la propension aux mots vagues, polysémiques, voire imprécis qui expliquent pourquoi les cours de vocabulaire et de grammaire française demeurent utiles et doivent continuer à faire l'objet de réflexion des théoriciens. Le problème est donc la mauvaise organisation du lexique en mémoire et la difficulté à y rappeler les mots justes. Pour remédier à de telles difficultés, l'enseignement du FLScO devrait profiler l'apprenant de FL2 par la mise en place d'une grammaire individuelle.

## 3. Le lexique verbal causatif : intérêt dans l'apprentissage de la FL2

Notre réflexion propose des méthodes pour l'enseignement du vocabulaire des verbes et pour l'amélioration de l'expression orale des collégiens en milieu plurilingue. Le lexique des verbes peut paraître immense. Sa réalisation, dans des formes aussi complexes que la factitivité ou la vicariance, peut décourager l'enseignant de FLScO, soucieux de l'expression de ses apprenants. Sans doute, dans ce contexte, l'idéal serait-il de calquer toute méthode d'enseignement sur les stratégies d'apprentissage propres aux apprenants – enseigner les verbes par grappe ou famille sémantique, y associer la syntaxe et la sémantique comme dans les

grammaires de construction où le sens du verbe est tributaire des participants aux procès. Le domaine de la morphologie devrait alors, en principe, contribuer à améliorer notre activité de réflexion sur la langue des apprenants en FLSco, surtout pour une notion aussi insaisissable que le *causatif*. Le factitif ou le *causatif* s'obtient par des moyens lexicaux et syntaxiques complexes que Dixon (2000) représente par une *échelle de compacité*. Les formes « More compact » sont tout en haut de l'échelle. Elles sont les plus compactes. Ce sont des expressions du *causatif* par le lexique « L » ou la morphologie « M ». Chen (2017) illustre le *causatif* en « L » par: *provoquer, causer, susciter, éveiller* qui sont, à nos yeux, les verbes *causatifs* par excellence. La notion de cause est incluse dans le prédicat [verbal] sans qu'un élément morphologique l'exprime de façon explicite. La forte compacité s'explique en « L » par le recours à un prédicat unique exprimant la causativité et, en « M », par un mécanisme de dérivation, objet de cette réflexion. Les formes « Less compact » apparaissent au bas de l'échelle. Elles sont indicées « CP, (Complex predicate) et « P », (Periphrastic constructions). Comme elles sont chacune construites autour de deux lexèmes, elles sont moins compactes et plus complexes que « L, M ». En effet, « CP » a pour opérateur: *faire, mettre, laisser, rendre* + un verbe à l'infinitif. Quant à « P », Dixon (*op. cit.*) la décrit comme: « *Periphrastic constructions with two verbs (a causative verb and a lexical verb) in separate clauses like, make, cry* ». Nous illustrons les propos de Dixon par 3 exemples que sont :

- 4a. Christinetta *met* de l'eau à *bouillir*
- 4b. Raphael *laisse tomber* son biberon
- 4c. Lauranne *voit passer* Clémence.
- 4d. Eliane *amène* Tony *danser*

Les énoncés présentés en [4a-d] sont toutes des constructions causatives bâties autour de deux verbes dont le premier est causatif et le second lexical. Il est vrai que *voir*, verbe de perception, rappelle davantage la permissivité au mettre titre que *laisser*, mais, d'une manière générale, la diathèse verbale et la coréférence le propulse en [4b] dans le paradigme des verbes *causatifs*. La causativité est obtenue par ce que l'agent *fait faire, laisse faire* ou *voit faire*. Quand le sujet grammatical ou l'agent est à l'origine de l'action mais ne la fait pas lui-même, la langue amalgame dans une phrase deux propositions distinctes dont chacun des verbes, *causatif* et lexical, régit chacun son sujet. Boone (2002) réserve le nom de proposition infinitive à ce phénomène complexe. Dixon (2000) a l'avantage d'être régulièrement cité dans les études sur le *causatif*. En une échelle, il résume l'essentiel des mécanismes réguliers disponibles dans la langue, pour la description ou l'expression du *causatif*. En considération, la dynamique combinée du lexique, de la sémantique, de la morphologie et de la syntaxe constituent autant d'entrées à exploiter pour formaliser un enseignement portant sur le causatif. Cette échelle de compacité comporte des implications dans l'acquisition des verbes. Les formes synthétiques, (Tesnière, *op.cit.* :266) sont très souvent des verbes spécifiques, des *verbes lourds*, et dont le sens est précis. Ces verbes sont d'acquisition tardive et leur rappel de la mémoire lexicale est couteux pour l'apprenant. Pour Bentolila (2011 : 1) *les mots ne pèsent pas tous le même*

*poids*. Ceux qui sont *lourds*, par leur seule apparition, conduisent tout droit à un sens précis et unique. Ainsi, *brutaliser* est plus lourd que le mot *battre*. Plus lourd de forme certes, mais encore plus puissant en informations. Ces verbes côtoient ainsi dans le lexique, des mots passe-partout, imprécis et *légers*, conclut Bentolila. Rappelons que les verbes *causatifs* sont des verbes lourds et spécifiques. Leur utilisation s'écarte de la norme française en FL2 au Cameroun. Dans les grammaires conceptuelles, ces verbes décrivent une scène perceptive complexe dans laquelle le prédicat gouverne un procès à deux agents. Ces deux participants, les *proto agents* pour lesquels Dowty (1991) montre que l'un des actants est « un être conscient causant volontairement un changement d'état d'un autre participant. ». Tous les agents ne vérifiant pas forcément cet archétype, nous ne validons pas le concept. Le premier agent, le causateur, déclenche le procès. Syntaxiquement, ce participant au procès est toujours *sujet* (Jackendoff, 1992). Dans une description syntaxo-sémantique fine, l'agent-causateur peut être l'instrument. Le second actant est un agent- *causataire*, quelquefois, l'agent effectif. Lorsqu'il subit ou effectue un procès au profit de l'agent-causateur, il assume le rôle thématique de patient ou, plus localement, celui d'expérencier. Ce rôle thématique s'impose du moment où, dans la scène décrite par le prédicat, le causataire est celui qui subit l'action ou un changement d'état (le patient) ou est le participant affecté d'une manière causée par un autre participant (l'expérencier). Syntaxiquement, le patient ou l'expérencier est toujours objet. Pour des besoins de commodité, deux énoncés nous aideront à l'illustration.

- 5a. La pluie fait pousser les fleurs  
 5b. La fiente rend le sol fertile

En [5a], l'opérateur causatif *fait* est le prédicat dont dépend le N<sub>o</sub>pluie saturant la position syntaxique de sujet. Sémantiquement, la pluie est l'agent causateur, celui qui agit sur le N<sub>i</sub> fleurs. Ce N<sub>i</sub>, en position objet, est l'expérencier ou l'agent causataire. Il est l'actant qui fait l'expérience de la pousse (r) et réalise effectivement l'action provoquée par le N<sub>o</sub>pluie. Cette scène perceptive est une relation entre deux situations au sein d'une phrase complexe. La situation A est un événement formalisé par la pluie fait. Elle cause l'effet B, les fleurs pousse(r). La somme de A+B amène à conclure à un événement qui cause un changement (action observatrice et action transformatrice). Le même phénomène linguistique est réalisé en [5b] où, grâce à l'opérateur *rend*, l'adjectif qualificatif *fertile*, peut être conjugué afin d'obtenir [5b']:

5b'la fiente *fertilise* le sol<sub>[Tr]</sub>.

En [5b'] le symbole [Tr], (transformation) marque le mécanisme → transformationnel: *rendre fertile fertil-iser*. Nous expliciterons et justifierons le procédé dans la section [3.2] en reprenant la même occurrence.

### 3.2 Grammaires cognitives : auxiliaire à la description du causatif morphologique

Les verbes cibles sont avant tout déterminés par des propriétés morphologiques et syntaxiques qui leur confèrent l'étiquette de verbes *causatifs morphologiques*, mais aussi, par une entrée lexicale autonome, comme dans le

thésaurus de Dubois *et al.* (1997). Nous optons pour les grammaires cognitives et conceptuelles, du fait que quelques aspects du formalisme contribuent à la compréhension du lien entre lexique, morphologie et notion du *causatif*. Le *cognitif* relève de la visée communicative des locuteurs dont dépend leur représentation du réel. Les grammaires y afférentes sont construites autour des schèmes conceptuels régulés par les contraintes pragmatiques. Pour ces grammaires, les structures des langues reflètent les structures de la pensée. Par conséquent, il existerait des ressemblances entre les langues, les processus cognitifs étant communs aux êtres humains. Comme le langage semble être un instrument de conceptualisation du monde, les grammaires de construction deviennent fonctionnelles. Ce cadre justifie le choix des notions de *scène* ou *schéma* qui se trouvent évoqués par cette organisation cognitive. Par ces grammaires s'observe la dépendance entre les traits sémantiques figurant dans l'entrée lexicale d'un constituant et les rôles sémantiques qu'il est susceptible de jouer dans un énoncé. Sémantiquement, les verbes causatifs sont des supports événementiels décrivant un changement d'état. Les états, eux-mêmes, ne sont pas des événements. En revanche, le processus conduisant à ce changement ou à son résultat constitue, lui, un événement : prédiquer par le verbe. Ce rôle de prédication l'installe au cœur du schéma de valence sémantique ou cadre des rôles actanciels. De lui dépendront les participants au procès de la causativité tels, l'agent causateur ou l'agent causataire. Ces grammaires conduisent enfin, à l'admission d'une dépendance entre rôles sémantiques et rôles formels. Puisque les verbes de cette entrée lexicale possèdent un suffixe de nature causative comme *-iser*, *-iter* ou *-ifier*, la forme du verbe affecte son sémantème, l'inscrit dans un paradigme ou une famille de verbes propres dont le rôle sémantique de prédication s'opère autrement que par sa diathèse. Clairement, les suffixes *-iser*, *-iter*, *-ifier* sont des propriétés morphologiques suffisantes à l'identification des verbes causatifs. Elles sont, selon Guiraud (1967 : 24), *lexicogéniques*. Après avoir insisté sur le cadre conceptuel de l'étude, sur l'environnement socio écologique à l'initiative des difficultés que nous avons relevées et bénéficiaire de notre proposition didactique puis, décrit le mécanisme général exprimant la modalité du causatif, la section [3.2.] souhaite se focaliser sur le rapport entre la suffixation et son rapport au causatif. En réalité, c'est cet aspect de la morphologie qui est la variable à exploiter dans notre proposition didactique.

### 3.2 Causatif morphologique et enrichissement du lexique verbal : apport du suffixe

Nous suggérons une méthode d'enseignement du causatif par transformation morphologique des noms ou adjectifs qualificatifs en verbes *causatifs*. Le lexique des apprenants de FL2 s'enrichira, leur permettant de fluidifier leur production langagière à l'oral et à l'écrit. En grammaire traditionnelle, le *suffixe* détermine la catégorie du mot qu'il compose. Chaque entrée est constituée par la série de tous les mots construits selon ce modèle. Lexicalement, il s'y déploie un ensemble dans lequel les mots sont en relation. Les formalistes y voient une structure ou un paradigme, nous y isolons une famille de mots. Dépasant les écoles, le suffixe qui adhère au mot, le marque. Le suffixe *-age* présente ainsi l'action dans un nom. Formellement, *-age* se combine avec un verbe et donne un nom qui exprime l'action verbale ou son résultat. C'est le cas dans : *mari-age*, *lav-age*, *moul-age*, etc. De même, les suffixes *-iser*, *-ifier*

aident à reconnaître la catégorie des verbes, de même, ils contribuent à la saisie du sens du *causatif*. Par ces ajouts, il est possible soit d'exprimer l'idée de « faire » ou de « faire devenir » soit de marquer *la mise dans un état*, (Brunot 1965, 217) comme avec *plan-ifier*, *ampli-ifier*, *dramat-iser*, *final-iser*, etc. Somme toute, les *suffixes* modifient la nature grammaticale du mot d'origine et peuvent par conséquent transformer un adjectif en nom ou les deux catégories en verbes. Corbin (1976 : 51) s'y réfère pour expliquer le mécanisme de formation des verbes causatifs. Il montre comment les *suffixes* verbaux *-ifier*, *-iser* seraient introduits par transformation sur un radical grâce à la régularité de la relation sémantique entre la base et le dérivé. Ils le formalisent par *V-ifier* = rendre Adj., ou plus Adj. Le verbe est étiqueté V. Il dérive d'un adjectif qualificatif, étiqueté Adj. V devient *causatif* lorsqu'on lui ajoute le morphème *-ifier* ou *-iser*, d'où *V-ifier*. L'ensemble est un désadjectival synthétique ou compact équivalent à la forme causative analytique (Tesnière 1965:266) constitué de l'opérateur causatif *rendre* qui s'applique à un adjectif qualificatif. Revisitons [5b] :

5b. La fiente *rend* le sol fertile

[5b'] est une phrase complexe. En structure profonde, elle équivaut à

5b'' La fiente [fait que] <sub>Tr</sub> le sol soit fertile.

La commutation *rendre* ↔ *faire* justifie pourquoi *causatif* et *factitif* i.e., *faire faire*, sont confondus. Elle nous conforte surtout dans notre décision d'avoir abandonné la notion de *prédicat transformateur* (ptr) ou *procès causatifs*. Elle est, selon Charolles et François (1997), *la partie verbale des prédicats qui représente des processus de transformation d'objet du monde*. Une telle entrée eût conduit à embrasser des *prédicats métamorphiques* (Achard- Bayle 1997 : 13) comme *transformer*, *changer*, *laver*, etc. qui rendent saillante une évolution d'identité qualitative de l'objet. Cependant, que ce soit avec *faire*, opérateur *causatif* de base, avec *laisser* un *causatif* permissif, ou avec *mettre*, les structures obtenues sont complexes et périphrastiques. Ces verbes, fréquents à l'oral et à l'écrit, sont génériques et les enseignants comme Ch. Ongué (2006 :692) dans une perspective de hiérarchisation de la langue, les jugent responsables à tort ou à raison de tirer l'expression des jeunes vers le bas. Le choix des adjectifs qualificatifs et des noms s'expliquent par des régularités linguistiques. Les constructions avec des désadjectivaux sont très courtes. La formation des verbes sur la base des adjectifs qualificatifs remplace la syntaxe intra proposition par une syntaxe intra-mot ou morphosyntaxe. Comparons

[5b'] fertil-ise le sol <sub>Tr</sub>. et [5b''] [fait que] <sub>Tr</sub> le sol soit fertile.

En [5b'Tr], le nombre d'actants est réduit et la causativité est exprimée par le seul verbe fertil-ise. En [5b''], la syntaxe est intra propositionnelle. La causativité y est structurellement rendue par la locution conjonctive [fait que] <sub>Tr</sub>. Ce subordonnant alterne contextuellement avec de [telle manière que], [de telle façon que], etc. ou encore des opérateurs causatifs dans des environnements syntaxiques formalisés en *faire* - Vinf, *rendre* - Adj, etc. Plus explicite encore, Willems (1979), montre que la base adjectivale décrit un état final. Cette propriété est cependant extrinsèque au verbe obtenu par affixation. Syntagmiquement, le N<sub>i</sub> du verbe hérite des propriétés de la

base: il se retrouve dans l'état décrit par l'adjectif à la fin du déroulement du procès. Comme prédicats, les désadjectivaux *causatifs* gouvernent des rôles thématiques. Le sujet syntaxique reçoit la sémantique de cause et l'objet direct ou N<sub>1</sub> celui de thème. La section [3] qui se clôt a examiné la question complexe des causatifs. Les grammaires cognitives ont encadré cette exigence de la même manière que la psycholinguistique devrait légitimer la méthode à élaborer pour l'enseignement de la notion en cause au collègue. La section [4] qui s'ouvre pose les conditions d'une prise en charge de la morphologie dérivationnelle par l'acquisition en fonction des procédures psychologiques universellement mises en œuvre par l'apprenant.

#### 4. Morphologie - stratégies d'acquisition - théorisation de la règle

Pour Colé (2011), le développement du vocabulaire chez l'apprenant FL2 dépend de ses connaissances morphologiques et surtout de l'habileté à manipuler les informations morphologiques des mots à l'oral. Colé indique que « la focalisation de l'élève sur la structure morphologique des mots dans des activités scolaires systématiques peut accélérer notablement le développement du vocabulaire ». Nagy et Anderson (1984) avaient déjà attesté que les formes dérivées (préfixées et suffixées) constituent une large proportion des mots nouveaux que les enfants apprennent dès l'école primaire. La morphologie est finalement un adjuvant à l'acquisition du vocabulaire. Denhière *et al.* (2011 :1) récusent, eux, une pédagogie du vocabulaire en tant que *seule accumulation de mots*. Les réseaux de formes, telle la dérivation et ceux de sens, telle la synonymie, sont à envisager dans l'enseignement au détriment d'une approche du vocabulaire que Denhière *et al.* (*op. cit.*) présente « comme du vrac » i.e. mille mots ajoutés à mille mots. Une activité de réflexion sur le langage, qui opère par la conscience du collégien sur les relations morphologiques, et qu'entretiennent les mots ou les relations sémantiques, est l'une des solutions à l'apprentissage du vocabulaire des verbes. La conscience morphologique que nous appelons suppose un apprentissage du vocabulaire qu'oriente une tâche impliquant des manipulations intentionnelles. A cet effet, nous savons que tout apprentissage intentionnel est identifié à, ou alors, analysé en termes d'opérations plus élémentaires des systèmes cognitifs, nommées *conduites d'apprentissage* ou *procédures*. Les opérations cognitives qui justifient la section suivante aident en général à la résolution des problèmes. L'*analogie*, par exemple, valorise le rôle de l'apprenant dans l'acquisition du langage de même que la (*sur*)*généralisation* qui en est le résultat permet la construction des règles par abstraction du matériau linguistique.

##### 4.1 L'analogie dans le processus d'acquisition

L'*analogie* est un processus cognitif qui aide au traitement de l'information. Elle sert aussi à la reconnaissance, à la catégorisation, à l'induction, à la généralisation et à la résolution de problèmes. Les actions que nous venons d'énumérer sont des procédures générales dans les étapes d'apprentissage. Chacune des étapes est organisée autour de deux opérations intermédiaires : d'une part, la comparaison, pour la recherche de similitudes et dissemblances et, d'autre part, la généralisation, pour l'extension des connaissances d'un domaine source à un domaine cible. Ces sous-opérations mentales à visées générales sont des conduites universelles

partiellement inconscientes certes, mais pleinement conscientes lorsqu'elles sont à visées locales. Dans ce cas, elles varient, assurent Frauenfelder et Porquier (1979), non seulement en fonction des individus, mais aussi des apprentissages. Pour comprendre la manière dont l'apprenant s'approprie une langue, le psycholinguiste peut se référer aux processus généraux d'acquisition, tandis que, pour guider l'apprenant dans l'exécution d'une tâche en vue d'une acquisition consciente de cette langue, il peut proposer des règles d'enseignement calquées sur les stratégies d'apprentissage qui sont le résultat spécifique du matériel à apprendre. Le recours à l'analogie n'implique pas toujours l'utilisation d'une procédure délibérée. En revanche, les stratégies métacognitives, elles, le sont au travers de l'autoévaluation, l'autorégulation et l'autocontrôle qui renvoient explicitement à ce que les apprenants savent sur l'apprentissage d'une langue. De la sorte, la présente démarche intègre les stratégies d'apprentissage du fait de l'acquisition d'un aspect de la langue en milieu fermé, guidé par un enseignant qui favorise l'activation automatique de la connaissance morphologique, ou la conscience de ce domaine, à l'origine de l'analogie dans la formation des causatifs morphologiques. En classe de langue, l'enseignant peut *faire prendre conscience* au jeune apprenant des activités cognitives des propriétés formelles, sémantiques, etc. du langage en tant qu'agent de développement du langage susceptible, selon Sauvage (2003 : 98) de guider, réguler et contribuer au développement du langage. Par exemple, l'une des tâches d'apprentissage impliquant une manipulation intentionnelle des verbes consistera à relever par analogie les relations morphologiques entre les verbes. L'analogie représente une solution dans l'acquisition des habiletés linguistiques. Dessus et Gentaz (2006 : 49) expliquent qu'une étude a montré que les enfants sont capables, dès le CP, de choisir explicitement une orthographe par analogie à un mot qu'ils connaissent. Plus simplement, écrire un mot par analogie consiste à choisir son orthographe en fonction de l'orthographe d'un autre mot qui partage certains morphèmes avec lui et dont on connaît la forme écrite.

#### 4.2 Réalités psycholinguistiques de la règle

Différencier entre acquisition et apprentissage mène le fonctionnalisme à amenuiser l'enseignement explicite des règles. Leur efficacité est ainsi dépendante du système linguistique de l'apprenant qui est nécessairement auto-structuré puisque gouverné par des traits ou règles internes que Noyau (1998 : 209) formalise par *si la règle B est acquise, alors la règle A l'est forcément déjà*. Une telle acquisition est en partie favorisée par l'interaction entre connaissances linguistiques et extralinguistiques qui forment les règles pragmatiques ou convention sociale ainsi systématisée par Leontiev (1973) : *quand la même situation se retrouve il faut faire la même chose*. Ainsi, les règles grammaticales et pragmatiques, une fois solidifiées, influencent la verbalisation du lexique si elles sont stockées en mémoire et récupérées au moyen d'indices au moment de la manipulation du matériel à acquérir. L'apprenant stocke les connaissances grâce au système déclaratif. La recherche des morphèmes s'opère explicitement dans une base déclarative alors que les connaissances non déclaratives, qui sont les règles d'action, s'opèrent dans une mémoire procédurale qui est un système mnésique spécialisé pour l'apprentissage, le stockage et la récupération de procédures perceptuelles, sensorimotrices et cognitives. Elle gouverne la grammaire



mentale, les règles morpho syntaxiques et, au-delà, toutes les règles cognitives. La règle se consolide chaque fois qu'elle est utilisée dans les conditions où le système cognitif considère son application comme une réussite. Là intervient la (sur)généralisation qui élargit le champ d'application d'une règle même à des cas auxquels où elle ne s'applique guère. Elle est la trace de l'évolution vers la maîtrise de la règle malgré des idiosyncrasies que corrigera l'enseignant. La (sur)généralisation signale que le collégien commence à raisonner sur la structure de sa langue. En principe, l'activité de généralisation devrait être accompagnée de celle de discrimination qui termine de fixer la règle. L'une des complexités de l'acquisition du vocabulaire porte sur l'entrée, le stockage et le rappel des lexèmes à partir de la mémoire. Pour faire passer les lexèmes à la verbalisation, l'enseignant recourra aux mots-indices, le lexique étant le médiateur général de l'activité linguistique et non de la règle grammaticale. Pour l'apprentissage, la présentation des verbes indices peut déclencher la production d'autres verbes. L'enseignant peut partir du verbe le plus usuel (faire, rendre, mettre, voir) au plus rare (prioriser, planifier, etc.). Les mots de haute fréquence sont récupérés plus rapidement que les mots de basse fréquence. L'accès lexical est facilité et plus rapide si le mot a été précédé par un mot plus usuel et sémantiquement associé. Avec Picoche (1992 : 42), nous pensons que le point de départ d'un enseignement systématique du vocabulaire réside dans l'étude des mots très peu spécifiques, très peu connotés, à la fois hypéronymique et très polysémiques. C'est le cas avec le verbe *faire* qui est le verbe d'action par excellence. Il est très polysémique puisque son sens varie en fonction de ses cadres de rôle. Son sens est très général, il peut être un verbe représentant et se substituer à presque tous les lexèmes avec le trait [+dynamique] d'où son statut verbe hypéronyme. Plus Concrètement, et pour revenir aux propositions didactiques, l'indice ou matériau à présenter peut ne pas être considéré pour lui-même. Le verbe n'est pas une donnée pertinente, mais il est le support nécessaire à l'étude du transfert de l'habileté. L'enseignant peut alors décomposer le verbe causatif morphologique et se servir des mots racines (noms, adjectifs les plus usuels qui sont récupérés plus rapidement que les verbes) ou à sa convenance, des indices morphémiques *-ifier, -iser, -iter* qui, sans être directement référentiels, ont la particularité d'affecter sémantiquement l'énoncé dans lequel ils s'insèrent. Ils possèdent une signification de base. Nous tentons un scénario par séquence du descriptif ci-dessus.

#### 4.3 Esquisse de séquences didactiques

L'apprentissage du vocabulaire s'effectue systématiquement autour de petites activités, au moins deux fois par semaine, par petits groupes, car il y est plus facile de cibler la qualité. Pour une acquisition efficace, son enseignement sera répétitif, significatif, l'enseignant prenant soin de varier les contextes. A contrepied des *Programmes d'études* (2014), le vocabulaire s'enseignera grâce à la syntaxe et à la morphologie afin d'éclairer le sens et fixer le mot à acquérir dans la mémoire du jeune apprenant. Les verbes ont besoin de noms et les noms ont besoin de verbes pour fonctionner. Il est inopérant d'enseigner une classe de mots isolément. La majorité des adjectifs sont des dérivés, il est difficile de faire acquérir une catégorie de mots sans avoir recours à la morphologie. Concrètement, pour un cours de vocabulaire, diverses pistes d'actions s'ouvrent à l'enseignant du FLSco. Picoche

(2011 : 3-4) et notre cadre théorique sont inspirants pour la proposition de quelques séquences didactiques.

### Séquence 1 : travailler sur la syntaxe et l'isotopie nom-verbe

La première activité consistera à montrer aux apprenants l'existence d'une isotopie sémantique évidente entre le verbe et les noms qui lui servent de sujet et de complément.

- 6a. Les députés *légalisent* une loi :
- 6b. Les parlementaires *officialisent* les documents de voyagent ;
- 6c. Le préfet *authentifie* le titre de séjour ;
- 6d. Le président *institutionnalise* le permis de circuler.

Les verbes légaliser (*rendre légal*), officialiser (*rendre officiel*) authentifier (*rendre authentique*) et institutionnaliser (*rendre institutionnel*) forme une isotopie de verbes fréquents dans le champ de l'administration. Partant de ces verbes, l'enseignant doit insister sur le fait que « n'importe quel nom ne fonctionne pas avec n'importe quel verbe » comme dans les gloses ci-dessous :

- \*6a'. Les poules *légalisent* une loi
- ?6b'. Les écoliers *officialisent* les documents de voyagent
- ?6c'. Mon père *authentifie* le titre de séjour
- ?6d'. La chaise *institutionnalise* le permis de circuler

Bien que les phrases [6a'-d'] soient syntaxiquement correctes, elles deviennent problématiques ou ambiguës [?] à cause de la diathèse verbale c'est-à-dire le rapport lexico sémantique entre l'agent et le prédicat « administratif » pour que le verbe fonctionne, le prédicat doit sélectionner un agent jouant le rôle d'autorité. Cette loi lexico sémantique peut se montrer avec les *machines sémantiques* que sont les verbes fréquents (*rendre* ou *faire*) en demandant aux apprenants de *remplir les places vides*, que les linguistiques nomment actants et que l'enseignant peut désigner par A<sub>1</sub> ( toujours le sujet ou l'agent), A<sub>2</sub> ( ou N<sub>1</sub> toujours le complément d'objet ou l'expérencier), A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, et même davantage : « les divers compléments appelés par la plus ou moins grande complexité sémantique et syntaxique du verbe. » (Picoche 2001 : 5)

### Séquence 2 : travailler sur les dérivés

L'objectif est de faire surgir les dérivés. Plusieurs tâches morphologiques sont possibles. Toutes ou quelques-unes peuvent intervenir dans une leçon de vocabulaire, avec l'avantage de former la règle et de la fixer. (1). La tâche de dérivation a pour objectif de produire la forme dérivée correcte à partir de la racine cible présentée. Ex. *morale* → *moraliser*. (2). Celle de décomposition requiert la segmentation d'un mot en morphèmes. On demande à l'apprenant de trouver un autre mot, plus petit, à l'intérieur du mot présenté *complexifier* → *complexe*, le second mot *complexe* est plus petit que le premier. Pour exécuter correctement la tâche, le sujet doit percevoir *complexe* dans *complexifier*, et indiquer que *complexe* ne peut être décomposé. Il s'agit

donc, pour l'apprenant, d'identifier la racine, la base ou le radical de mots morphologiquement complexes. (3). La tâche de jugement de relation aide à vérifier si les apprenants sont sensibles à la relation morphologique qui peut exister entre deux mots, comme *sensible- sensibiliser*. Il est possible que le verbe dérivé causatif subséquent ne conserve pas le sens de l'adjectif initial. Mais le but est que l'apprenant souligne le rapport de familiarité entre la paire de mots. C'est aussi l'occasion de signaler que cette procédure ne fonctionne pas toujours ex. rendre méchant, rendre faux, rendre vrai, etc. ou que les verbes avec désinence causatives ne soient pas causatifs : vérifier, classifier, (ce sont sans doute les verbes intrus). À ce sujet, Porquier (1993 :15) explique la dérivation peut comporter des dimensions inattendues. (4). Grâce à la tâche d'identification du sens d'un morphème, on peut évaluer l'habileté à analyser les mots en leurs constituants morphémiques. (5). La tâche de jugement d'intrus est utilisée afin de déterminer si le locuteur peut discerner deux mots affixés et un mot non affixé. Ex. *politiser* signifie rendre politique, l'afixe *-iser* s'ajuste sur la base *polit-* contraire à *briser* → \**?br-iser* ou *inciser* qui ne suit pas la même logique.

### 5. Discussion et conclusion

La réflexion qui se clôt était nécessairement théorique et sera complétée par un travail expérimental. Entre autres intérêts, il a été décrit le complexe et riche environnement linguistique dans lequel le jeune doit acquérir une langue en concurrence avec près de 270 autres langues camerounaises. Il était aussi utile de souligner que la langue française est un objet et un outil d'apprentissage dans le plurilinguisme camerounais. En tant que tel, elle est cause d'un travail cognitif supplémentaire, d'autant plus qu'à l'école et en dehors, le jeune doit catégoriser le monde, penser sa culture ou apprendre à réfléchir à partir d'une langue dont il ne connaît pas encore tous les mécanismes. Le FLSco a fait l'objet d'une attention particulière à travers le lexique qui s'est quelquefois confondu avec le vocabulaire. Nous avons jugé essentiel de nous inspirer des textes au programme pour comprendre comment la discipline est enseignée dans les collèges camerounais. Il en ressort que, même si le vocabulaire est étudié en champ cohérent, il s'enseigne sans ancrage psycholinguistique, isolément, et de manière non systématique. Ni la syntaxe ni la morphologie ne contribuent à fructifier et à fixer les acquis de 55 min d'apprentissage du vocabulaire toutes les trois semaines. Guidé par une théorie fonctionnaliste en acquisition des langues, nous avons montré le gain à intégrer la morphologie dans l'enseignement du vocabulaire. Quelques causatifs morphologiques ont servi d'illustration à cette intention. Bien que le causatif soit une « hydre » dans la grammaire française, l'échelle de Dixon (2000) a permis d'établir une organisation homogène dans laquelle le causatif est formalisé par des opérateurs syntaxiques comme : faire - Vinf, rendre - Adj., etc., -locutions conjonctives, comme *de telle manière que*, *de telle façon* qui étaient morphologiquement rendus par des affixes causatifs tels *iser*, *-iter*, *-ifier* dont la structure porte un élément categoriseur, le morphème flexionnel *-er*. Malgré nos suggestions, le choix porté sur le causatif en tant que variable à manipuler contribue à renforcer la marge entre théorie et pratique en didactique. En effet, le causatif n'est pas enseigné au collège. Pourtant, à l'oral et à l'écrit, il s'utilise déjà. De plus, le recours à la syntaxe et aux autres aspects de la grammaire peut être une gageure pour l'enseignant de collège camerounais qui peut ne pas être formé ou un spécialiste de la grammaire. Les concepts de *patient*, *agent causataire*, etc. sont effectivement trop théoriques et abstraits. Voilà pourquoi, nous inspirant de Picoche (2001:5), nous avons proposé un métalangage mathématique et pratique sur le modèle de *remplir les places vides* autour du verbe en désignant les positions syntaxiques par *A1*, *A2*, *A3*. Une telle opération fait écho aux sciences

exactes et permet de visualiser les formalisations syntaxiques essentielles à l'enrichissement du vocabulaire. Enfin, nous nous demandons de quels apports peuvent être l'analogie et la (sur) généralisation pour la construction d'une règle sur le causatif ? Nous avons expliqué que les deux procédures permettaient de pallier les difficultés d'une acquisition artificielle et explicite du FL2. Elles aidaient l'enseignant à reproduire les conditions d'une appropriation naturelle de la langue. Grâce à elles, l'enseignant connaît les étapes par lesquelles il doit passer pour enseigner le causatif morphologique : d'abord les noms ou les adjectifs desquels dérivent les verbes à apprendre (dénominaux et désadjectivaux), car les dites catégories sont d'acquisition plus facile, ensuite introduire les indices morphémiques -ifier, -iser, -iter qui permettent de récupérer les verbes dans la mémoire des apprenants.

### Références bibliographiques

- Achard-Bayle, G. (1997). « Pour un traitement linguistique du problème de l'identité à travers le temps: syntaxe et sémantique des prédicats transformateurs métamorphiques » in Kleiber G., Schnedecker C. & Tyvaert JE (dir). La continuité référentielle. Metz, pp. 1-26.
- Amougou, M. D. S. (2018). *Minoration linguistique: causes, conséquences et thérapies*, Paris, Editions L'Harmattan.
- Bentolila, A. (2011) « Le vocabulaire : pour dire et lire » in dossier Le vocabulaire et son enseignement, [eduscol.education.fr/vocabulaire](http://eduscol.education.fr/vocabulaire).
- Blanche-Benveniste, C. (2013) « La langue du dimanche et la langue de tous les jours » in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n° 58 Lieu d'édition nom de l'éditeur, 301-305.
- Boone, A. (2002) *Subordination, subordonnées et subordonnants. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (29), 11-25.
- Boone, A. (2002) *Subordination, subordonnées et subordonnants. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (29), 11 -25.
- Boum Ndongo Semengue (2013), « Le paysage linguistique du Cameroun » in Mendo Ze, G. et Onguéné Essono, L. M., Yaoundé, Ed. Clé, pp. 27-36.
- Brunot, F. (1965) *La pensée et la langue*, 3<sup>ème</sup> éd. revue.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Editions Ophrys.
- Charolles, M., François, J. (1997): "Les prédicats transformateurs et leurs patients : fondements d'une ontologie naturelle", in : Reboul, A. (éd.) : *Evolving Reference and Anaphora : Time and Objects*,
- Chen, P. H. (2017) *Les verbes causatifs français et leurs équivalents en chinois (étude contrastive)*. Linguistique [dumas-01622545](https://doi.org/10.1017/S0022268917000545)
- Colé, P. (2011) « Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue » in dossier Le vocabulaire et son enseignement, [eduscol.education.fr/vocabulaire](http://eduscol.education.fr/vocabulaire).
- Corbin, D. (1976) « Peut-on faire l'hypothèse d'une dérivation en morphologie? ». In J.-M. Chevalier (éd.), *Grammaire transformationnelle : syntaxe et lexique*, pp. 47-91. Lille : Publications de l'Université de Lille 3.
- Denhière, G (2011) « L'acquisition du vocabulaire » in dossier Le vocabulaire et son enseignement, [eduscol.education.fr/vocabulaire](http://eduscol.education.fr/vocabulaire).
- Dessus, P., et Gentaz, E. (2006) *Apprentissages et enseignement*, Paris, Dunod.
- Dixon, R.M.W. (2000) *A typology of causatives: form, syntax and meaning*, in R.M.W. Dixon & A. Aikhenvald (eds), *Changing valency. Case studies in transitivity*, Cambridge, Cambridge University Press, 30-83.

- Dowty, D. R. (1991) "Thematic proto-roles and argument selection" in *Language*, 3, 67-547-619.
- Dubois, Jean et Dubois-Charlier, Françoise, Dictionnaire électronique des verbes français (LVF), base de données électroniques de 26.610 entrées, (1997), disponible sur <http://www.modyco.fr> Dubois
- Duvignau K., Gaume B., Nespoulous, J.-L. (2004.) Proximité sémantique et stratégies palliatives chez le jeune enfant et l'aphasique, in *Revue Parole*, numéro spécial, J.-L. Nespoulous & J. Virbel (Coord.) : « Handicap langagier et recherches cognitives : apports mutuels », UMH, Belgique, Vol 31-32 : 219-255.
- Echu, G. (2004) « Problématique de l'emprunt linguistique » in le contexte du bilinguisme officiel au Cameroun». *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* No n°15. [http://www.inst.at/trans/15Nr/07\\_1/echu15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/07_1/echu15.htm).
- Frauenfelder, U., et Porquier, R. (1979) « Les voies d'apprentissage en langue étrangère ». *Working Papers on Bilingualism Toronto*, (17), 37-61.
- Germain, B., Picoche, J. .et al. (2011) *Le vocabulaire et son enseignement*. (En ligne)
- Guiraud P. (1967) *Structures étymologiques du lexique français*. Paris : Larousse...
- Jackendoff, R. (1992) *Semantic structures* (Vol. 18). MIT press.
- Koehl (2012) *La construction morphologique des noms désadjectivaux suffixés en français*. Linguistique. Université de Lorraine.
- Larrivée, P. (Ed.) (1997) *La structuration conceptuelle du langage* (Vol. 86) Peeters Publishers.
- Leontiev A(1973) ' Les principes heuristique in la perception, la production et la compréhension du langage ' in *langage Bulletin de Psychologie*, XXVI-304, pp. 260-269
- Lüdi, G. (1994). Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (3), 115-146.
- Mazunya, M. et Djhouessi, B. (2015), "Aspects didactiques du bi-plurilinguisme" in *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique*, Elan, pp. 17-26.
- Ministère des Enseignements secondaires du Cameroun- Inspection générale des enseignements, juillet 2014, *Guide pédagogique du programme de français première ière langue*. Enseignement secondaire général. Classes de 6e et 5e
- Molinier, C. (2005) *Sur les constructions causatives figées du français*. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X- Nanterre*, (53), 197-216.
- Nagy, W. E., et Anderson, R. C. (1984) *How many words are there in printed school English?* *Reading research quarterly*, p.304-330.
- Noyau, C. (1988) « Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social » *Dialogue et Cultures*, revue de la FIPF, pp. 208-218
- Noyau, C. (1998) « L'appropriation du français en situation diglossique et la genèse du bilinguisme chez les enfants scolarisés au Bénin et au Togo: fondements théoriques et méthodologiques de la recherche ». *Colloque International du LABOREL*. Lomé: Université du Bénin.
- Noyau, C. (2004.) « Appropriation de la langue et construction des connaissances à l'école de base en situation multilingue: du diagnostic aux actions ». In *Actes du colloque des Premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue sur le thème: Penser le francophonie-Concepts, actions et outils linguistiques du* (Vol. 31).
- Onguene Essono, L. M. et Nikiéma, N. 2015 « Langue de scolarisation et école en Afrique francophone » in *Approches didactiques du bi-plurilinguisme*. Paris : EAC, Coll. Elan, p.161-170.

- Onguene Essono, L. M. (2012) « Innovation morphosyntaxique en presse écrite francophone : analyse de quelques emplois de la préposition dans les médias camerounais » in *Le français en Afrique* 27, Lieu d'édition, éditeur 137-151
- Onguéné Essono, L. M. (2013) *Dynamique du français dans la presse francophone du Cameroun*, Yaoundé, CLE
- Porquier, R. (1993). Remarques sur la dérivation en-t-en français contemporain. *Travaux de linguistique et de philologie*, XXXI, 367-384.
- Onguéné Essono, L.M, (2016) « Yaoundé, une métropole francophone : essai de description d'un foyer linguistique en construction » in *Le français en Afrique*, n°30, p. 77-93
- Onguéné Essono, L.M, (2017) « Yaoundé, ville glottophage, ville glottogène : étude linguistique d'une harmonie conflictuelle » in *Cahiers de Linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, sociétés plurilingues et contact de langues : « Des descriptions linguistiques aux réflexions épistémologiques »* S. Diao-Klaeger & V. Eloundou Eloundou (dir.) n° 43/2 p. 95-113
- Onguéné Essono, L.M. (2018a) « Pratiques linguistiques francophones : entre normes et exigences socioculturelles » in *Francophonie académique et dynamiques des savoirs contemporains*, A. Bella et al. (dir.) Paris, Connaissances et savoirs, p.83-104
- Onguéné Essono, L.M. (2018b) « La ville de Yaoundé : un volcan linguistique actif » in *Revue Sens-Dessous*, n° 21/1, p.95-103
- Onguéné Essono, L.M., et. Onguéné Mete, T. N (2018) *Construction argumentale en plurilinguisme: essai de théorisation du contexte en acquisition*.
- Onguene Mete, T. N. (2015). *Usages du lexique verbal chez les collégiens camerounais: d'un corpus oral d'élèves à une didactique de l'expression dans la formation des enseignants* (Doctoral dissertation, Paris 10).
- Onguéné Mete, T. N. (2018a) « Approximation et bricolage dans les lectes d'apprenant en plurilinguisme » in *Langues et Communication* n° 7 Yaoundé, Ed. Ifrikliya, pp 53-59
- Pagani et al. (2011) « Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle ». *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) –De la naissance à 10 ans*.
- Parisse, C. & Le Normand, M. T. (1998). *Traitement automatique de la morphosyntaxe chez le petit enfant*. *Glossa*, 61, 22-9.
- Peuvergne, J. (2005) « Etude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé ». *Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique*, 99-115.
- Picoche, J. (1992) *Précis de lexicologie française: l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, éditions.
- Picoche, J. (2011) *Lexique et vocabulaire: quelques principes d'enseignement à l'école*. [eduscol.education.fr/vocabulaire](http://eduscol.education.fr/vocabulaire) Eduscol, 1, 4.
- Pottier, B. (1987). *Linguistique et intelligence artificielle*. *Langages*, (87), 21-31.
- Sauvage, J. (2003) *L'enfant et le langage. Approche dynamique et développementale*, l'Harmattan, Paris.
- Singleton, D. (1994). *Introduction: le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2. Acquisition et interaction en langue étrangère*, (3), 3-27.
- Tesnière, L. (1965) *Éléments de syntaxe structurale* (1959) Paris: Klincksieck.
- Willems D. (1979), « Syntaxe, morphosyntaxe et sémantique. Les verbes dérivés », in *Cahiers de Lexicologie*, Paris, vol. 35.