UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT
DROIT D'AUTEUR

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. Toute contrefaçon, plagiat ou reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
34 COURS LÉOPOLD — CS 25233
54052 NANCY CEDEX
WWW.UNIV-LORRAINE.FR

THÈSE

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de
DOCTEURE DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Mention : SCIENCES DU LANGAGE

par **Denada JUKA**

Sous la direction de **Madame Michelle LECOLLE**

Concevoir et planifier un enseignement du français langue étrangère à partir des interactions lexique-syntaxe : le cas des constructions verbales

15 décembre 2025

Jury

Madame Michelle LECOLLE, Professeure, Université Sorbonne nouvelle, Directrice de thèse

Monsieur Mustafa KRAZEM, Professeur, Université de Lorraine, Président du jury

Madame Agnès TUTIN, Professeure, Université Grenoble Alpes, Rapporteure

Monsieur Dominique LEGALLOIS, Professeur, Université Sorbonne nouvelle, Rapporteur

Madame Cécile BRULEY, Maître de conférences, Université Sorbonne nouvelle, Examinatrice

Concevoir et planifier un enseignement du français langue étrangère à partir des interactions lexique-syntaxe : le cas des constructions verbales

par **Denada JUKA**

15 / 12 / 2025

Remerciements

Cette thèse a représenté un long cheminement scientifique et personnel, que je n'aurais pu accomplir sans le soutien de certaines personnes.

Je souhaite tout d'abord exprimer ma gratitude à Madame Michelle Lecolle, directrice de cette recherche, pour l'accompagnement assuré au fil des années et pour l'engagement constant dont elle a fait preuve jusqu'à l'aboutissement de ce travail. Au-delà du suivi scientifique, je tiens également à la remercier pour sa disponibilité et pour l'écoute dont elle a su faire preuve dans les moments décisifs de ce parcours. Sa rigueur et son exigence ont contribué à structurer et à conduire ce projet jusqu'à sa forme finale.

Mes remerciements vont ensuite à Madame Caroline Masseron, qui a joué un rôle déterminant au commencement de cette aventure scientifique. C'est sous sa direction, à l'occasion du mémoire de master 2, que les premières orientations de cette recherche ont été élaborées. Je tiens à lui témoigner ma profonde reconnaissance pour la clarté de ses explications, la rigueur intellectuelle qu'elle a toujours encouragée et la confiance initiale qu'elle m'a accordée. Elle a su ouvrir un chemin dans lequel cette thèse s'inscrit aujourd'hui.

Je voudrais également exprimer ma gratitude la plus sincère à la sœur, Fatbardha, dont le soutien n'a jamais faibli au fil des années. Sa présence, son aide concrète et son engagement discret ont souvent constitué un point d'appui essentiel lorsque les circonstances rendaient la poursuite de ce travail incertaine. Sa loyauté et sa manière unique d'être là, sans jamais faillir, ont été des forces durables sur lesquelles j'ai pu compter.

Enfin, cette thèse est aussi dédiée à mon neveu, Jurgen, compagnon lumineux de mon quotidien. À travers les rires partagés, les discussions inattendues, les silences complices, les musiques qui traversent les années et les éclats de vie qui défient la routine, il a été une respiration au cœur de ce long parcours. Dans les périodes où la recherche semblait se perdre dans ses propres ombres, il a rappelé que la vie, elle, continue son mouvement – imprévisible, libre, indocile. Si ce travail c'est construit dans l'effort, il s'est aussi préservé grâce à cette part de joie que son existence incarne. Ce n'est pas seulement un remerciement : c'est une reconnaissance silencieuse et durable.

Si cette thèse est le fruit d'un long travail, elle est aussi une histoire de présences, visibles ou discrètes, à qui va toute ma gratitude.

À Pusha et Eco

"El gato,
sólo el gato
apareció completo
y orgulloso:
nació completamente terminado,
camina solo y sabe lo que quiere."

- *Pablo Neruda*

« Je ne suis pas plus intelligent que ça. Je n'ai ni règle ni méthode »

- Renoir

Résumé

Ce travail propose une étude linguistique et didactique des constructions verbales en français. Il s'intéresse aux relations entre lexique et syntaxe dans la formation du sens verbal et à leur intégration possible dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), en prenant pour point de départ l'analyse du verbe *lancer* en comparaison avec le verbe *jeter* ; ces deux verbes ont été choisis pour leur capacité à apparaître dans des configurations libres, collocationnelles et phraséologiques, et en raison de leur appartenance à une même famille sémantique.

L'objectif général de la recherche est de décrire les formes et les fonctionnements des constructions verbales dans une perspective à la fois théorique, empirique et didactique. Elle cherche à caractériser les régularités qui relient la structure syntaxique à la valeur sémantique du verbe, et à examiner les conditions d'une transposition de ces régularités dans la pratique pédagogique.

Le cadre conceptuel combine la Grammaire des Constructions (Fillmore, Goldberg, Legallois) et la Lexicologie Explicative et Combinatoire (Mel'čuk & Polguère), deux approches qui considèrent la construction comme une unité forme-sens. L'étude s'appuie également sur la classification des verbes proposée dans *Les verbes français* (Dubois & Dubois-Charlier, 1997), fondée sur des critères syntaxico-sémantique et aspectuels. L'ensemble permet de situer le verbe dans un réseau de schèmes récurrents où les relations syntaxiques, sémantiques et combinatoires sont étroitement liées entre elles.

L'analyse empirique repose sur un corpus de 679 occurrences du verbe *lancer*, extrait de la base Frantext. Chaque occurrence a été ramenée à une phrase de base, suivant la méthode issue de Harris et adaptée par Dubois & Dubois-Charlier. Les énoncés ont été classés selon les acceptions recensées dans *Les verbes français* et observés sous l'angle de leurs schèmes syntaxico-sémantiques. La comparaison avec le verbe *jeter* vise à situer *lancer* dans un ensemble de constructions apparentées et à identifier les principaux paramètres de variations syntaxiques et sémantiques.

Le corpus réunit des constructions libres, collocationnelles, à verbe support et phraséologiques. L'étude de leurs structures permet de dégager des configurations récurrentes, décrites en fonction de leurs propriétés syntaxiques et de leurs cadres de compatibilité lexicale. Une attention particulière est portée au rôle des prépositions dans la structuration des relations entre le verbe et ses compléments. Celles-ci sont envisagées non comme de simples éléments de liaison, mais comme des opérateurs contribuant à l'organisation sémantique de la construction.

Dans une perspective didactique, la recherche observe le traitement réservé aux constructions verbales dans les manuels de FLE et propose une approche fondée sur la notion de forme-type, entendue comme configuration syntaxico-sémantique récurrente. À partir de *lancer*, des fiches pédagogiques sont élaborées pour introduire ces formes-types dans la progression grammaticale. Elles associent l'observation de corpus, l'identification des régularités et la pratique de production, dans une optique de sensibilisation aux relations entre structure et sens.

L'ensemble du travail s'inscrit dans une démarche visant à articuler description linguistique et application didactique. Il établit les principes d'une analyse du verbe fondée sur les constructions, en relation avec la phraséologie, la combinatoire lexicale et les constructions à verbe support. Le dispositif proposé permet de relier les observations empiriques à une réflexion plus large sur l'enseignement du verbe et sur la place de la construction dans la grammaire du français.

Cette étude s'insère ainsi dans le champ des recherches portant sur les interactions entre syntaxe, lexique et didactique des langues. Elle propose un cadre méthodologique applicable à d'autres familles verbales et l'examen d'autres paramètres, notamment le rôle des prépositions dans la structure du sens.

Mots clés : construction verbale, grammaire des constructions, phraséologie, collocation, verbe support, didactique du verbe

Abstract

This dissertation presents a linguistic and didactic study of verbal constructions in French. It investigates interaction between lexicon and syntax in the construction of verbal meaning and examines how this interaction can be integrated into French as a Foreign Language (FFL) pedagogy. The analysis takes as its starting point the verb *lancer* (*to throw* / *to launch*) in comparison with *jeter* (*to throw*). These two verbs were selected for their ability to occur in free, collocational and phraseological configurations, as well as for their membership in the same semantic family.

The general objective of the research is to describe the forms and functioning of verbal constructions from a theoretical, empirical and didactic perspective. It seeks to characterize the regular patterns that link syntactic structure and verbal meaning, and to explore how these regularities can be transferred to pedagogical practice.

The theoretical framework combines Construction Grammar (Fillmore, Goldberg, Legallois) and the Explanatory Combinatorial Lexicology model (Mel'čuk & Polguère), two approaches that consider constructions as form-meaning pairings. The study also draws on the classification of verb proposed in *Les verbes français* (Dubois & Dubois-Charlier), based on syntactico-semantic and aspectual criteria. Together, these frameworks make it possible to situate the verb within a network of recurrent constructional patterns in which syntactic, semantic and combinatorial relations are closely interdependent.

The empirical analysis is based on a corpus of 679 occurrences of the verb *lancer*, extracted from Frantext database. Each occurrence was reduced to a base sentence, following a method derived from Harris and adapted by Dubois & Dubois-Charlier. The utterances were classified according to the meanings listed in *Les verbes français* and explained in terms of their constructional schemas. The comparison with the verb *jeter* aims to situate *lancer* within a set of related constructions and to identify the main parameters of syntactic and semantic variation.

The corpus includes free constructions, collocations, light-verb constructions and phraseological units. The analysis of their structures makes it possible to identify recurrent configurations described in terms of their syntactic properties and lexical compatibility. Particular attention is given to the role of prepositions in structuring relations between the verb and its complements. Prepositions are not treated as simple linking elements but as semantic operators that contribute to the constructional interpretation.

From a didactic perspective, the study observes the treatment of verbal constructions in FFL textbooks and proposes an approach based on the notion of constructional pattern (forme-type), defined as a recurrent syntactico-semantic configuration. On the basis of the verb *lancer*, several pedagogical activities were designed to integrate these constructional patterns into grammatical progression. These activities combine corpus observation, identification of regularities and guided production, with the aim of raising learners' awareness of the relationship between structure and meaning.

This work adopts an approach that articulates linguistic description and pedagogical application. It establishes the foundations for verb analysis based on constructions, in connection with phraseology, lexical combinatorics and light-verb constructions. The proposed framework connects empirical observations with a boarder reflection on the teaching of verbs and the place of constructions in the grammar of French.

This study contributes to current research on the interaction between syntax, lexicon and language pedagogy. It proposes a methodological framework that can be applied to other verb families and extended to the study of additional parameters, including the role of prepositions in meaning construction.

Keywords: verbal construction, Construction Grammar, phraseology, collocation, light-verb construction, verb pedagogy

Table des matières

Concevoir et planifier un enseignement du français langue étrangère à partir des interactions lexique-syntaxe : le cas des constructions verbales 1

Remerciements 2

Résumé 5

Abstract 7

Introduction générale 15

Première partie 19

Verbe et construction verbale : cadrage théorique et méthodologique 19

Chapitre 1. Du « verbe » aux constructions verbales 23

1. **Délimitation de la catégorie du verbe et descriptions** 24

1.1. Premières recherches sur le verbe 24

1.2. Quelle définition pour le verbe ? 27

1.2.1. Le verbe dans les dictionnaires généraux et spécialisés 28

1.2.2. Le verbe dans les grammaires descriptives et pédagogiques 30

1.3. Théories modernes du verbe 36

1.3.1. La dimension syntaxique 36

1.3.2. La morphologie verbale 38

1.3.3. La dimension sémantique 38

2. Les verbes dans les grammaires scolaires 39

2.1. Traitement des verbes dans l'enseignement 40

2.2. Quelle est la place de la linguistique dans l'enseignement des verbes ? 43

Chapitre 2. La notion de construction verbale 45

1. Cadre général des théories de la construction verbale 46

1.1. Définition et enjeux de la notion de construction verbale 47

1.2. Évolution historique des théories linguistiques à propos des constructions verbales 49

1.3. Des problématiques centrales 52

2. La Grammaire des constructions 55

2.1. Fondements de la Grammaire des Constructions 55

2.2. Contributions de Dominique Legallois à la Grammaire des Constructions 59

2.3. Applications et études de cas dans la Grammaire des Constructions 60

3. Approche de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC) 62

3.1. Présentation générale de la Lexicologie Explicative et Combinatoire 64

3.2. Les apports de Mel'čuk et Polguère à l'analyse des constructions verbales 66

3.3. Exemples d'analyse de constructions verbales selon la LEC 68

4. Types de constructions retenues pour l'étude 70

4.1. Caractéristiques et propriétés des constructions verbales phraséologiques 73

4.1.1. Caractère figé vs flexibilité 74

4.1.2. Motivation sémantique et opacité 75

4.2. Locutions et expressions idiomatiques 77

4.2.1. Locution verbale 78

4.2.2. Expression idiomatique 80

4.3. Collocations et constructions à verbe support 82

4.3.1. Collocations verbales 83

Chapitre 3. Approche de Dubois & Dubois-Charlier (1997) 87

1. Principes théoriques et méthodologiques de l'ouvrage 88

1.1. Présentation des fiches verbales dans LVF 89

1.2. Présentation des schèmes syntactico-sémantiques à travers *jeter* 93

Synthèse de la 1ère partie 105

Deuxième partie : 107

Analyse des données recueillies : élaboration de formes-types 107

Chapitre 4. Présentation des données obtenues 111

1. Choix du verbe étudié 112

2. Constitution et présentation du corpus 114

2.1. Présentation de Frantext ... 114
2.2. Constitution du corpus ... 115
3. Statistiques du corpus et discussion ... 116
4. Présentation du corpus et traitement méthodologique ... 119
4.1. Extraction des occurrences et nettoyage du corpus ... 119
4.2. Classement selon les acceptions de *lancer* dans LVF ... 120
4.3. Constitution « des phrases de base » ... 123
4.4. Typologie syntaxique et aperçu statistique ... 124
5. Principaux schèmes syntactico-sémantiques et élaboration des formes-types ... 126
5.1. Présentation des acceptions et schèmes de *lancer* dans LVF ... 127
5.2. Nouvelles acceptions ... 129
5.3. Nouveaux schèmes syntaxiques ... 134
5.3.1. Codification des schèmes dans LVF ... 137
Chapitre 5. La construction verbale de *lancer* ... 139
1. Définition et constructions verbales du verbe *lancer* ... 140
1.1. Définition du verbe *lancer* ... 141
1.2. Constructions syntaxiques de *lancer* ... 143
2. Transitivité, polysémie et synonymie de *lancer* avec *jeter* ... 146
2.1. Transitivité de *lancer* ... 146
2.2. Polysémie du verbe *lancer* ... 152
2.2.1. Récapitulatif des acceptions ... 152
2.3. L'inchoativité de *lancer* ... 157
2.4. Synonymie entre *lancer* et *jeter* ... 160
2.4.1. Comparaison dénotationnelle ... 161
2.4.2. Différences lexicales, phraséologiques et stylistiques ... 162
2.5. Applications contextuelles de *lancer* et *jeter* ... 164
Chapitre 6. Collocations et constructions à verbe support du verbe *lancer* ... 167

1. Les collocations du verbe *lancer* 169

1.1. Définition et critères des collocations 169

1.2. Cadre théorique 170

1.3. Analyse du corpus et classement 172

1.4. Analyse linguistique 176

1.5. Cas limites et zones de recouvrement 178

2. Les constructions à verbe support avec *lancer* 181

2.1. Définition et caractéristiques des constructions à verbe support 181

2.2. Cadre théorique et typologies 183

2.3. Inventaire typologique du corpus 184

2.4. Propriétés syntaxiques et variationnelles 187

2.5. Valeurs aspectuelles et pragmatiques 188

2.6. Zones de recouvrement avec les collocations 189

Synthèse de la 2ème partie 193

Troisième partie : 195

Perspectives didactiques et applications 195

Chapitre 7. Observation du traitement didactique des verbes à travers quelques manuels de FLE 199

1. Brève revue des approches méthodologiques dans l'enseignement du français langue étrangère 200

2. Pratique d'analyse des manuels 202

3. Présentation des résultats 203

3.1. Le traitement des constructions verbales dans les manuels de FLE 204

3.1.1. Les indices de progressivité de l'approche des verbes 204

3.1.2. Le traitement des constructions verbales dans les manuels 205

Chapitre 8. Enjeux didactiques de l'emploi des formes-types à partir d'un seul verbe : discussion 211

1. La notion de forme-type et son cadre théorique 212

1.1. Origines et définitions 212

1.2. Propriétés linguistiques des formes-types 213

1.3. Pertinence didactique ... 215

2. Enjeux révélés par l'analyse croisée (linguistique – didactique) ... 216

2.1. Une complexité linguistique difficile à transposer ... 217

2.2. Les limites des manuels face à cette complexité ... 218

2.3. Le rôle médiateur des formes-types ... 218

2.4. Enjeux didactiques généraux dégagés ... 221

Chapitre 9. Échantillon des activités élaborées à partir du verbe *lancer* ... 223

1. Principes d'élaboration des activités ... 224

1.1. Objectifs linguistiques et communicatifs ... 225

1.2. Principes méthodologiques ... 227

1.3. Choix des supports et des modalités ... 228

2. Présentation des formes-types exploitées ... 228

2.1. La forme-type [SN V SN] : projection et transfert ... 229

2.2. La forme-type [SN V SN à SN] : transfert dirigé et communication ... 231

2.3. La forme-type [SN se V dans SN] : inchoativité et implication du sujet ... 232

2.4. Les formes-types [SN V dans SN] et [SN (se) V SN sur SN] – orientation spatiale et thématique. 233

2.5. Tableau récapitulatif des formes-types exploitées ... 237

3. Échantillon d'activités didactiques ... 238

3.1. Activités de découverte ... 238

3.2. Activités de structurations ... 240

3.3. Activités de production ... 242

3.4. Activités d'évaluation et de transfert ... 245

4. Analyse et discussion des résultats attendus ... 247

4.1. Développement de la compétence constructionnelle ... 248

4.2. Apports à la compréhension de la polysémie verbale ... 248

4.3. Intégration de la dimension phraséologique ... 249

4.4. Limites et points de vigilance 249

4.5. Perspectives d'extension 250

Synthèse de la 3ème partie 253

Conclusion générale 255

Figures et tableaux 261

Bibliographie 263

ANNEXES 279

Annexe n°1 : Extrait des occurrences de *lancer* 281

Annexe n°2 : Tableau des acceptions *lancer* dans LVF 289

Annexe n°3 : Tableau des acceptions *jeter* dans LVF 291

Annexe n°4 : LISTE DES OPERATEURS PRINCIPAUX *LVF* 293

Introduction générale

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) repose traditionnellement sur l'acquisition d'un lexique fondamental et sur la maîtrise d'un ensemble de règles grammaticales. Cette approche, centrée sur la segmentation entre le lexique et la syntaxe, a permis de développer une compétence morphologique et grammaticale solide chez les apprenants. Toutefois, elle se révèle insuffisante pour rendre compte de la complexité du système verbal français et des constructions verbales qui en constituent l'unité fonctionnelle essentielle. Les phénomènes de polysémie, de figement et de variation constructionnelle exigent en effet une approche intégrée des interactions entre le lexique et la syntaxe.

Les constructions verbales ne se limitent pas à des structures transparentes et décomposables : elles incluent des collocations, des locutions et d'autres expressions phraséologiques qui participent à la compétence linguistique d'un locuteur natif. Dans les pratiques pédagogiques actuelles, ces formes sont souvent reléguées au second plan ou présentées comme des cas particuliers. Ce décalage entre la description linguistique et l'enseignement explique en partie les difficultés rencontrées par les apprenants dans la compréhension fine des verbes français et dans l'usage idiomatique de la langue.

Dans ce contexte, la présente recherche vise à établir un lien entre la description linguistique des constructions verbales et leur mise en œuvre dans l'enseignement du français langue étrangère. Elle propose de repenser la place du verbe non plus comme unité isolée, mais comme centre organisateur d'un ensemble de schèmes syntactico-sémantiques (Dubois & Dubois-Charlier, 1997 ; Legallois, 2017 ; Mel'čuk & Polguère, 2007). Cette organisation constructionnelle, fondée sur des régularités syntaxico-sémantiques récurrentes, permet d'observer comment la combinaison syntaxique contribue à la construction du sens et comment ce fonctionnement peut être exploité dans la didactique du FLE.

La réflexion s'inscrit dans la continuité des travaux linguistiques ayant décrit le verbe comme noyau prédicatif de la phrase (Tesnière, 1959 ; Benveniste, 1966 ; Chomsky, 1965). Les théories transformationnelles et distributionnelles ont mis en évidence les relations entre structure syntaxique et structure sémantique, ouvrant la voie à des approches plus intégratives. La Grammaire des constructions (Fillmore et al., 1988 ; Goldberg, 1995 ; Legallois, 2012) et la Lexicologie Explicative et Combinatoire (Mel'čuk & Polguère, 2007 ; 2016) offrent aujourd'hui un cadre théorique particulièrement fécond pour étudier les unités formes-sens que sont les constructions verbales. Dans ces perspectives, la construction n'est plus perçue comme une simple combinaison syntaxique : elle constitue une entité linguistique dotée d'une valeur propre, où la structure et le sens se co-déterminent.

Notre recherche s'appuie également sur la typologie des constructions verbales proposée dans *Les verbes français* (Dubois & Dubois-Charlier, 1997), ouvrage fondateur qui décrit les verbes selon des classes sémantiques, des schèmes syntaxiques et des valeurs aspectuelles. Ce modèle a servi de référence pour l'analyse empirique menée sur le verbe *lancer*. Nous avons choisi ce verbe en raison de son haut degré de polysémie et sa capacité à apparaître dans des configurations libres, collocationnelles et phraséologiques. À des fins comparatives, nous avons aussi retenu le verbe *jeter*, en raison de sa proximité sémantique et de la multiplicité de ses acceptions dans *Les verbes français*. Cette comparaison permet de mettre en évidence les convergences et les divergences entre deux verbes appartenant à la même famille sémantique de la projection, tout en éclairant les variations syntaxiques et aspectuelles propres à *lancer*.

À partir de ces fondements théoriques, il devient possible de formuler nos principales hypothèses et de définir les objectifs spécifiques de cette étude.

Cette recherche part du postulat que la maîtrise des constructions verbales constitue un indicateur central de la compétence linguistique et communicative en FLE. L'acquisition d'une langue ne se réduit pas à la mémorisation de mots ni à la connaissance de règles : elle implique la capacité à mobiliser des formes récurrentes, à en comprendre la valeur sémantique et à les transférer dans de nouveaux contextes.

Sur le plan linguistique, l'objectif est de décrire les schèmes syntactico-sémantique récurrents du verbe *lancer*, d'en dégager des formes-types et d'en observer les variations selon les contextes (construction libre, collocation, expression figée).

Sur le plan didactique, il s'agit de déterminer comment ces formes-types peuvent être intégrées à la progression pédagogique du FLE afin de développer chez l'apprenant une compétence constructionnelle (Legallois, 2017 ; Simonnet & Tutin, 2019).

Le cœur de cette démarche repose sur l'idée que la distinction entre lexique et syntaxe doit être repensée non pas en termes de séparation, mais d'interaction dynamique. C'est précisément ce que synthétise la figure suivante. Cette représentation graphique, placée au cœur de notre réflexion initiale, présente le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre analyse.

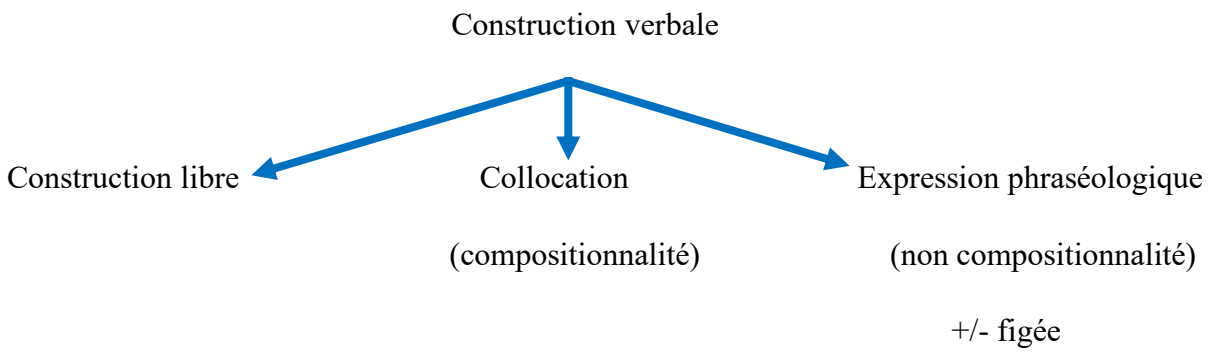


Figure 1: Typologie des constructions verbales selon le degré de compositionnalité et de figement

Cette figure illustre le continuum qui structure notre approche : à une extrémité, les constructions libres, hautement compositionnelles ; au centre, les collocations, marquées par une compositionnalité partielle ; et à l'autre extrémité, les expressions phraséologiques, caractérisées par la non-compositionnalité et un degré variable de figement. Ce continuum, fondé sur le critère de la transparence sémantique, sert de repère méthodologique pour la classification des constructions observées dans notre travail.

Ce cadre théorique appelle une vérification empirique à partir de données réelles, qui permette d'évaluer la pertinence de la représentation proposée et d'en observer les manifestations concrètes dans l'usage. L'étude repose sur un corpus constitué dans la base Frantext, comprenant un large ensemble d'occurrences du verbe *lancer* couvrant les XXe-XXIe siècles, plus précisément entre 1999 et 2019. Elles ont été extraites et classées selon les acceptions proposées dans *Les verbes français* (Dubois & Dubois-Charlier, 1997). Ces occurrences ont ensuite été simplifiées en phrases de base, selon la méthode inspirée de Harris (1964) et reprise par Dubois & Dubois-Charlier, afin d'identifier les schèmes syntaxiques sous-jacents.

Les étapes d'analyse incluent :

(1) le classement sémantique des acceptions ;

(2) la codification syntaxique des schèmes selon la typologie LVF ;

(3) l'identification de nouvelles acceptions ou de variantes constructionnelles ;

(4) la mise en évidence des valeurs aspectuelles et pragmatiques ;

(5) la transposition didactique de ces formes-types dans des activités pédagogiques de FLE.

Ces étapes méthodologiques s'articulent directement avec la structure de la thèse, qui traduit la progression logique de la recherche depuis les fondements théoriques jusqu'aux applications pédagogiques.

La thèse est organisée en trois grandes parties : la première établit le cadre théorique et méthodologique, la deuxième présente l'analyse empirique du verbe *lancer*. Et la troisième développe les perspectives didactiques de cette recherche.

La **première partie** expose les définitions du verbe et l'évolution de la notion de construction verbale dans les traditions linguistiques, en mobilisant les travaux de Tesnière, Goldberg, Mel'čuk & Polguère, Legallois, et Dubois & Dubois-Charlier. Elle pose ainsi les bases théoriques du passage du verbe isolé à la construction verbale en tant qu'unité forme-sens.

La **deuxième partie** est consacrée à l'analyse des données : description du corpus, typologie des schèmes, étude de la transitivité, de la polysémie et de l'inchoativité du verbe *lancer*. Cette partie met en évidence la cohérence entre les schèmes observés et les principes de la grammaire de constructions. Enfin, la **troisième partie** développe les applications pédagogiques, à travers l'examen du traitement des verbes dans les manuels de FLE et la proposition d'activités construites à partir des formes-types dégagées.

Ce parcours, du concept à l'observation et de l'analyse à la transposition didactique, reflète la cohérence interne de notre démarche et prépare la mise en perspective finale de ses apports. Sur le plan scientifique, cette recherche contribue à une meilleure compréhension du verbe comme unité constructionnelle articulant syntaxe et sémantique. Elle s'inscrit dans le dialogue entre linguistique descriptive, linguistique de corpus et didactique du FLE, et propose une méthodologie transférable à d'autres verbes et à d'autres langues.

Sur le plan didactique, elle vise à renouveler l'enseignement du verbe en introduisant la notion de forme-type, définie comme une configuration récurrente et significative du verbe en contexte. L'exploitation de ces formes-types permet de dépasser la simple mémorisation des conjugaisons pour accéder à une compétence constructionnelle fondée sur l'observation, la variation et la contextualisation.

Cette thèse cherche à articuler les dimensions linguistique et didactique de l'étude des constructions verbales : elle part de l'analyse empirique du verbe *lancer* pour proposer un modèle pédagogique fondé sur la régularité des schèmes syntaxico-sémantiques. Nous entendons ainsi contribuer à une didactique du verbe repensée, capable de relier la description linguistique des constructions à leur mise en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère.

Première partie

Verbe et construction verbale : cadrage théorique et méthodologique

« *Non ragioniam de lor, ma guarda e passa* »

- Dante (Inferno, III, *v.*51)

Cette première partie a pour objectif d'établir le cadre théorique et méthodologique qui sous-tend notre recherche sur les constructions verbales. Elle articule trois volets complémentaires.

Le premier chapitre est consacré au verbe en tant que catégorie grammaticale. Il retrace les grandes étapes de sa conceptualisation depuis l'Antiquité et met en évidence la diversité des critères retenus pour le définir : morphologiques, syntaxiques, sémantiques et énonciatifs. L'examen des dictionnaires, des grammaires et des théories linguistiques modernes, ainsi que des pratiques d'enseignement en français langue maternelle et en français langue étrangère, permet de souligner à la fois la centralité du verbe et la difficulté de le circonscrire dans une définition unifiée.

Le deuxième chapitre introduit la notion de construction verbale. Celle-ci déplace l'attention du verbe isolé vers ses emplois au sein de schèmes syntaxico-sémantiques conventionnels. L'analyse des apports de la Grammaire de Constructions, de la Lexicologie Explicative et Combinatoire et des approches cognitives et *corpus-based* permet de situer les constructions verbales comme des unités forme-sens, à la fois régulières et productives et de proposer une typologie opératoire (locutions, expressions idiomatiques, collocations, constructions à verbe support).

Le troisième chapitre présente l'approche de Dubois et Dubois-Charlier à travers leur ouvrage *Les verbes français*. Cet ouvrage, qui combine une description lexicale et syntaxique systématique des verbes français, constitue à la fois une ressource théorique et un point d'appui méthodologique pour notre étude. L'exposé de ses principes, de sa terminologie et de ses classifications prépare l'analyse empirique que nous mènerons dans la deuxième partie de la thèse sur les verbes *lancer* et *jeter*.

Ainsi cette première partie établit les fondements conceptuels, théoriques et méthodologiques indispensables à notre travail. Elle situe le verbe dans sa complexité grammaticale, expose la notion de construction verbale comme cadre opératoire et décrit l'outil de référence qui servira de base à l'analyse empirique.

Chapitre 1. Du « verbe » aux constructions verbales

Ce chapitre propose une mise en perspective linguistique et didactique du passage de l'enseignement du verbe à celui des constructions verbales. Dans un premier temps, il retrace brièvement les premières recherches sur le verbe, en s'appuyant notamment sur les travaux grammaticaux de l'Antiquité (Denys de Thrace, Apollonius Dyscole), du Moyen Age (Priscien de Césarée, Thomas d'Erfurt), ainsi que sur certaines réflexions issues de la tradition française classique (Vaugelas) et des théories linguistiques modernes (Saussure, Chomsky, Goldberg). Il s'attache ensuite à définir ce que recouvre la notion de *verbe*, avant d'analyser son traitement dans l'enseignement. Enfin, deux approches distinctes de la catégorisation des verbes seront présentées.

Passer de l'enseignement d'un verbe à une prise en compte plus large de ses emplois syntaxiques constitue une étape importante dans l'apprentissage de la grammaire et de la syntaxe d'une langue. Ce chapitre se concentre sur le verbe en tant qu'unité grammaticale, afin de poser les bases nécessaires à l'étude des constructions verbales proprement dites, qui sera développée dans le chapitre suivant. Ce déplacement suppose de considérer le verbe non seulement comme unité lexicale, mais aussi à travers les contextes syntaxiques élémentaires dans lesquels il s'insère pour exprimer des actions, des états ou des relations.

Le premier pas de cette transition commence par la compréhension du verbe sous sa forme la plus élémentaire, que nous désignons ici sous l'appellation de **verbe de base**. Ce terme renvoie au verbe à l'infinitif, considéré indépendamment des variations morphologiques (temps, mode, personne) et des contextes syntaxiques dans lesquels il peut apparaître. Comprendre un verbe de base implique d'en appréhender le sens fondamental, les propriétés morphologiques (conjugaison, régularité ou irrégularité) ainsi que ses caractéristiques syntaxiques minimales.

Il est également nécessaire que l'apprenant sache identifier le verbe dans une phrase et en comprenne la fonction grammaticale. À partir de cette identification, l'attention peut être étendue aux différentes structures syntaxiques dans lesquelles le verbe peut figurer. Par exemple, un verbe peut s'employer avec un complément d'objet direct (*il mange une pomme*), ou dans une structure à deux arguments comme *il donne un livre à son ami*, qui correspond à une construction ditransitive dans certaines grammaires syntaxiques. D'autres emplois incluent des compléments facultatifs comme dans *il court dans le parc*, où l'ajout d'un complément locatif relève davantage d'une expansion circonstancielle que d'un

argument obligatoire. La reconnaissance de ces structures permet d'élargir la compréhension des comportements syntaxiques du verbe et d'en examiner les variations d'emploi.

L'analyse des exemples concrets constitue un moyen pertinent pour illustrer ces constructions. À partir d'un verbe de base comme *lancer,* il est possible d'identifier diverses structures syntaxiques. Ainsi, *je lance un ballon* présente une construction simple ou avec un complément d'objet direct, tandis que *je lance un ballon à mon amie* illustre une construction ditransitive. À cela peut s'ajouter une structure à valeur inchoative ou figurée comme *il se lance dans les affaires*, où le verbe s'emploie de manière pronominale et introduit un complément prépositionnel à valeur abstraite.

L'enseignement des structures verbales suppose un travail progressif : identification, analyse, puis mise en pratique. Cette progression, que nous détaillerons dans la section 2 de ce chapitre, peut s'appuyer sur des exercices de transformation syntaxique et des mises en situation communicationnelles, dans lesquelles les verbes sont mobilisés selon leur structure syntaxique et leur valeur sémantique. Ces premières étapes peuvent ensuite mener à l'introduction graduelle de constructions plus complexes.

1. Délimitation de la catégorie du verbe et descriptions

Dans cette section, nous abordons de manière approfondie le rôle central du verbe dans la langue française, en explorant son évolution historique, ses définitions multiples, et ses diverses dimensions syntaxiques, morphologiques et sémantiques. Le verbe, en tant que pivot de la phrase, a été l'objet d'analyses linguistiques depuis des siècles, et sa complexité continue de susciter un intérêt académique marqué. Cette section est structurée en quatre sous-sections principales, chacune examinant un aspect distinct mais complémentaire du verbe.

1.1. Premières recherches sur le verbe

À travers les siècles, le verbe a été étudié, analysé, et théorisé par des générations de chercheurs qui ont tenté de comprendre ses multiples dimensions morphologiques, sémantiques et syntaxiques. Cet intérêt persistant découle non seulement de la complexité inhérente au verbe lui-même, mais aussi de son rôle dans la structuration du langage et dans l'expression des relations temporelles et aspectuelles. Cependant, paradoxalement, cette évolution n'a pas toujours facilité la didactique du verbe, rendant parfois son enseignement plus opaque pour les apprenants.

La *Technê grammatikê*, attribuée à Denys de Thrace, consigne la doctrine des huit parties du discours, censée être celle d'Aristarque (IIe siècle av. J.-C.). Ces huit parties sont : le nom, le verbe, le participe, l'article, le pronom, la préposition, l'adverbe et la conjonction. Dans cette classification, l'appellatif est rangé sous le nom comme une de ses espèces. Cette répartition a été adoptée par la plupart des grammairiens postérieurs, dont Apollonius Dyscole (IIe siècle ap. J.-C.) dans sa *Syntaxe*, et a perduré à travers les âges, influençant profondément la tradition grammaticale, y compris la grammaire latine médiévale (Colombat & Lahaussois (dir.), 2019).

Dès le Moyen Âge, les grammairiens médiévaux Pierre Hélie (XIIe siècle), Thomas d'Erfurt (XIIIe-XIVe siècle), profondément influencés par les travaux antérieurs des grecs et des latins, abordaient les verbes principalement à travers les prismes de la morphologie et de la syntaxe. Parmi ces érudits, on trouve Priscien de Césarée (Ve-VIe siècle), dont les œuvres, entre lesquelles on peut nommer *Institutiones grammaticae*, ont longtemps servi de point de référence pour la grammaire du latin et, par extension, du français naissant. Ses traités ont jeté les bases d'une compréhension systématique des formes verbales.

Aux XVIIe et XVIIIe siècles, les grammairiens du Siècle des Lumières commencent à porter un regard plus attentif sur l'usage des verbes en français. Claude Favre de Vaugelas, dans ses *Remarques sur la langue française* (1647), cherche à codifier les usages considérés comme corrects, en s'appuyant notamment sur la langue pratiquée à la Cour. Son travail, tel qu'il est présenté dans les études historiques contemporaines (voir par ex. Colombat & Lahaussois, 2019), reflète une période de normalisation de la langue, dans laquelle les verbes sont analysés en fonction de leur conformité à une norme linguistique émergente.

Le XXe siècle marque une étape cruciale avec l'avènement de la linguistique en tant que discipline autonome. C'est avec Ferdinand de Saussure que le verbe commence à être analysé non seulement en termes de forme et d'usage mais aussi selon des principes plus abstraits de structure et de fonction au sein de la langue. Dans son *Cours de linguistique générale* (1916/1967), Saussure introduit des concepts clés tels que le signifiant et le signifié, qui permettent de mieux comprendre la nature duale du signe : à la fois une unité sonore et une unité de sens. Dans la deuxième partie de cet ouvrage, qui porte sur la linguistique synchronique, Saussure expose ses idées sur la langue comme un système de signes où chaque élément, y compris les verbes, tire sa valeur de sa relation avec les autres éléments du système.

Au début du XXe siècle, différentes écoles de pensée émergeant de la tradition saussurienne commencent à affiner la compréhension du verbe. La linguistique structurale, dominée par Roman

Jakobson (1896-1982) et Léonard Bloomfield (1887-1949), met l'accent sur l'importance des relations paradigmatiques et syntagmatiques des éléments langagiers, y compris des verbes. Jakobson, en particulier, explore la notion de *marquage* des mots dans *Fundamentals of language* (Jakobson & Halle, 1956), révélant comment les verbes peuvent porter des charges sémantiques spécifiques selon leur forme et leur contexte d'utilisation.

À partir des années 1950, la linguistique générative, et l'ensemble des théories proposées par Noam Chomsky transforment radicalement l'analyse syntaxique du verbe. Dans *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), Chomsky distingue entre structure profondes (les relations syntaxiques et sémantiques sous-jacentes qui organisent les éléments de la phrase) et de surface (ce que nous disons ou écrivons explicitement). Cette distinction permet de disséquer les processus cognitifs sous-jacents à l'utilisation des verbes ; elle a exercé une influence notable sur l'analyse syntaxique en français. La structure profonde est la représentation abstraite des relations entre les éléments d'une phrase. Elle met en évidence les rôles sémantiques des participants (par ex. qui fait quoi à qui), les relations sujet-verbe-objet, ainsi que d'autres structures syntaxiques fondamentales. Elle permet d'expliquer comment des structures similaires du point de vue des rôles sémantiques peuvent apparaître à la surface sous des formes variées. La structure de surface est la forme que prend la phrase une fois les transformations syntaxiques appliquées, c'est ce qu'on lit réellement. Les règles de transformation permettent de passer de la structure profonde à cette structure de surface, souvent en réorganisant des éléments de la phrase ou en ajoutant des mots fonctionnels comme les prépositions ou les auxiliaires. On peut ici mentionner le passage d'une voix active à la voix passive :

> Le chien mord le facteur.
> Le facteur est mordu par le chien.

Bien que ces deux phrases semblent différentes en surface, leur structure profonde est la même : il y a un chien qui effectue l'action de mordre et un facteur qui est la cible. Ce qui change, c'est la manière dont cette information est exprimée à la surface. La transformation de la voix passive à la voix active est un exemple classique des transformations que Chomsky (1965) évoque pour passer de la structure profonde à la structure de surface.

Ces transformations jouent un rôle important dans le comportement syntaxique des verbes en français. En particulier, elles permettent d'expliquer les variations morphosyntaxiques. Par exemple, dans la voix

passive (*Le facteur est mordu par le chien*), le verbe *mordre* subit une transformation qui modifie la position de ses arguments tout en maintenant sa structure sémantique sous-jacente. Ce phénomène illustre comment certains verbes, en fonction de leur valence, peuvent se prêter à des modifications structurelles qui affectent leur réalisation en surface.

De même, dans le temps composés (*il a mangé*), la théorie chomskyenne permet d'expliquer le passage d'une structure sous-jacente, où l'auxiliaire et le participe passé sont distincts, à une structure de surface où ils forment une unité syntaxique cohérente. Ces transformations syntaxiques influencent également les constructions interrogatives inversées (*A-t-il mangé ?*), où le verbe doit se repositionner en raison des contraintes syntaxiques spécifiques du français. Ainsi, l'approche générative contribue à clarifier les mécanismes qui sous-tendent la flexibilité syntaxique des verbes et leurs diverses réalisations en surface, tout en conservant une structure profonde stable. Ces analyses permettent notamment de mieux comprendre la distribution des verbes et les contraintes qui régissent leurs constructions en français.

De nos jours, l'avancée des technologies informatiques offre des moyens d'analyser des millions d'occurrences de verbes en contexte, permettant non seulement de mesurer leur fréquence, leur variation en fonction des registres de langue (familier, soutenu, etc.) et leur comportement dans des structures syntaxiques complexes. Les logiciels d'analyse linguistique, tels que *BEL-RL-fr* et *Sketch Engine*, permettent de surpasser les contraintes de l'analyse manuelle en offrant des vues quantitatives et qualitatives sur la fréquence, la collocation et la variation des formes verbales.

Parallèlement, l'intégration d'une perspective diachronique dans l'étude contemporaine des verbes améliore encore les analyses. Des projets comme celui de la base de données Frantext (que nous utilisons dans nos analyses) fournissent des données textuelles vastes couvrant plusieurs siècles, offrant des visions détaillées sur l'évolution des formes verbales, leur sémantique, leurs emplois, ainsi que certaines tendances plus subtiles comme les nuances de sens selon le contexte culturel et géographique.

1.2. Quelle définition pour le verbe ?

L'étude des verbes comme noyau d'une phrase commence dès l'école primaire. Pour préciser cela, nous avons demandé à un élève de CM1 : *qu'est-ce qu'un verbe ?* Sa première réponse a été : « un mot qui peut être conjugué ». Ensuite il a ajouté : « ce qui porte du sens à la phrase ». Sa réponse est conforme à son niveau d'étude et c'est ce que les apprenants de FLE apprennent aussi. Cependant, dans le cas de

notre élève, sa conception du verbe va changer et se compléter avec les années, mais pour les apprenants de FLE il se peut que cette conception du verbe reste la même.
Pour avoir une meilleure compréhension de ce que c'est un verbe, nous avons comparé différentes définitions qu'on peut trouver dans les dictionnaires à celles des grammaires de français.

1.2.1. Le verbe dans les dictionnaires généraux et spécialisés

Prenons un dictionnaire, disons d'abord celui de l'Académie française :

> « En termes de Grammaire, il désigne la Partie du discours qui exprime soit une action faite ou supportée par le sujet, soit un état ou une manière d'être du sujet, et qui, pour les exprimer, possède un certain nombre de formes diverses dont l'ensemble est appelé conjugaison. *Verbe transitif, intransitif, passif, impersonnel, pronominal. Verbe auxiliaire. Verbe défectif. Verbe irrégulier. Verbe simple. Verbe composé. Les temps d'un verbe. Le mode d'un verbe. Le sujet, le complément du verbe. Le verbe être. »* https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8V0262

Cette définition s'inscrit dans une tradition descriptive, qui met l'accent sur la fonction du verbe (exprimer une action ou un état) et sur sa conjugaison comme un ensemble de formes variées.
L'approche est large, englobant plusieurs sous-catégories de verbes.
Les dictionnaires *Le Robert* présentent une définition assez proche de la précédente :

> « Verbe – mot qui exprime une action, un état, un devenir, et qui présente un système complexe de formes (→ [2] conjugaison). Formes, temps, modes, personnes du verbe. Verbe personnel, impersonnel. Verbe actif, passif. Verbe auxiliaire*. Verbe d'état, d'action. Forme nominale du verbe. → infinitif. Conjuguer un verbe. Verbe à l'indicatif. Sujet, complément du verbe. Fonction prédicative du verbe. Un verbe s'accorde en personne et nombre avec son sujet. » *Le Robert Brio* (2020 : 1801).

Ici, nous avons un accent plus marqué sur la complexité du système verbal (conjugaison, formes variées et fonction). La mention de la fonction prédicative montre une orientation plus syntaxique, indiquant le rôle du verbe dans la structure de la phrase.

Prenons maintenant un dictionnaire plus spécialisé, le *Dictionnaire de linguistique* de Dubois et al. (2002) par les Éditions Larousse (p. 505-506). Ce dictionnaire propose une définition pluridimensionnelle, articulée autour de plusieurs axes (grammaire traditionnelle, linguistique, etc.). À partir d'un extrait plus long, nous avons retenu et reformulé les éléments essentiels de la définition du verbe, en mettant en avant les points les plus significatifs.

En grammaire traditionnelle d'abord, le verbe est défini comme un mot qui exprime le procès, c'est-à-dire une action, un état, l'existence, ou la relation entre un sujet et son attribut. Il se conjugue en fonction de la personne, du nombre, de la voix, du mode, et du temps. Les verbes peuvent être classés selon leur complémentation, leur conjugaison, et leur capacité à former des constructions avec des auxiliaires ou semi-auxiliaires. Ils se subdivisent en verbes d'état, d'action, perfectifs, imperfectifs, factitifs, et performatifs. En linguistique structurale ensuite, le verbe est considéré comme l'élément central du syntagme verbal, défini par son environnement syntaxique : habituellement précédé d'un syntagme nominal sujet, il peut être suivi d'un syntagme nominal objet. Le verbe se caractérise également par ses marques de temps, de personne et de nombre. « Dans le cadre de la linguistique générative, le symbole V (verbe) entre dans la réécriture du syntagme verbal. Il constitue le noyau du syntagme verbal (*VP*), qui peut se développer en structures hiérarchisées selon des projections successives : V (base lexicale) → V' (niveau intermédiaire) → VP (projection maximale). Cette architecture reflète la structure interne du groupe verbal, en intégrant à la fois les compléments et les spécificateurs associés au verbe. » (Dubois et al., 2002 : 505-506). Toujours selon ces auteurs, « dans la structure syntaxe générative, le symbole V est remplacé, lors de l'insertion lexicale, par une forme abstraite du verbe – souvent identifiée au radical, comme *chant-* pour *chanter*. Cette forme correspond à l'entrée lexicale du verbe, dépourvue des marques morphologiques (temps, mode, personne), qui seront ajoutées ultérieurement dans le processus de dérivation morpho-syntaxique » (ibid.).

Enfin, dans l'approche lexico-sémantique, « le verbe (ou prédicat) est la fonction essentielle qui gouverne les arguments, leur nombre, leur agencement. Le verbe donner est un verbe à trois arguments » (Dubois et al., 2002 : 506).

Abordant le verbe sous des angles traditionnels (procès, conjugaison), structuraux (environnement syntaxique), génératifs (symbolisme et structure formelle), et lexico-sémantiques (gouvernance des arguments), cette définition offre une vue d'ensemble sur la multifonctionnalité du verbe, soulignant sa complexité dans différentes branches de la linguistique.

Dans le *Dictionnaire Didactique de la langue française* (Pougeoise, 1996 : 434), le verbe est analysé du point de vue grammatical et linguistique. Il est d'abord considéré du point de vue de sa morphologie qui lui permet de s'intégrer dans un paradigme fermé en recevant les différentes variations morphologiques (temps, mode, personne, nombre et voix). Ensuite, du point de vue syntaxique, le verbe est décrit comme le « nœud » de la proposition, qui a une **fonction cohésive** avec son sujet, et à partir duquel s'effectuent les fonctions des autres éléments de la proposition. La définition proposée par ce dictionnaire ne se limite pas aux aspects morphologiques et syntaxiques du verbe ; elle s'étend également à ses diverses fonctions dans l'énoncé. Tout d'abord, le verbe assure une fonction **assertive,** en tant qu'élément central de la prédication. Il remplit également une **fonction référentielle**, en établissant un lien entre l'énoncé linguistique et une situation extralinguistique, c'est-à-dire le monde auquel il renvoie. Sur le plan **modal**, le verbe module l'attitude du locuteur vis-à-vis de l'énoncé, affectant ainsi l'interprétation globale de la phrase. Il joue aussi un rôle déterminant dans les **transformations phrastiques**, telles que la passivation, la négation ou l'interrogation. Enfin, le verbe est présenté comme indispensable à **l'actualisation du procès**, c'est-à-dire à la mise en discours d'un événement ou d'un état. Ces dimensions sont abordées avant même la discussion sur la conjugaison, soulignant le rôle central du verbe dans la structuration syntaxique et sémantique de la phrase.
En intégrant des dimensions morphologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, ce dictionnaire offre l'approche le plus détaillée parmi ceux examinés ici.

1.2.2. Le verbe dans les grammaires descriptives et pédagogiques

Nous avons également consulté différentes grammaires (**FLM et FLE**), où l'on trouve les éléments suivants :

> « Le verbe est un mot de forme variable qui exprime une action faite par le sujet (*Je marche seul dans la rue obscure*) ou subie par le sujet (*Les pièces défectueuses seront remplacées*), ou qui indique un état du sujet (*Le ciel est nuageux*). C'est le constituant essentiel du groupe verbal. » *Larousse – Indispensables : Grammaire* (J. Dubois & R. Lagare, 2009 : 92).

Cette définition partage avec celle de l'Académie française une perspective centrée sur l'opposition entre action et état, ainsi que sur la conjugaison comme critère distinctif. Cependant, la définition de

Larousse insiste davantage sur la fonction syntaxique du verbe en tant que pivot du groupe verbal, ce qui en fait un élément structurant essentiel de la phrase.
Dans les grammaires issues des collections Grevisse, le verbe est présenté comme « noyau de la phrase » :

> « Le verbe est le mot noyau de la phrase. Il exprime l'action faite ou subie par le sujet ou l'état du sujet ou encore une relation essentielle entre le sujet et l'attribut. Le verbe se conjugue et varie donc en personne, en temps et en mode ». *Grevisse. Grammaire du français FLE B1-B2* (2023 : 117).

L'inclusion de la relation entre le sujet et l'attribut dans la définition est singulière et met en avant la fonction relationnelle du verbe, ce qui n'est pas mentionné dans les autres définitions.
Du côté des études **linguistiques**, Jean Dubois, dans *Grammaire structurale du français, le verbe* (1967 : 9-10), présente le verbe comme un morphème autonome – c'est-à-dire un élément doté d'une fonction syntaxique indépendante dans la structure de l'énoncé – qui appartient à une classe spécifique basée sur ses différentes distributions (le verbe se distingue par sa capacité à être précédé d'un sujet et suivi d'un complément) dans l'énoncé et son système de marques morphosyntaxiques. L'analyse que fait l'auteur dans cet ouvrage nous donne une définition plus technique et ancrée dans une approche structurale. Le verbe est défini non seulement par sa fonction ou sa conjugaison, mais aussi par sa distribution syntaxique et les marques morphologiques qu'il porte. Cette conception rejoint, par ailleurs, celle qu'il expose dans le *Dictionnaire de linguistique* (Dubois et al., 2002), où le verbe est également caractérisé par son rôle de prédicat et ses propriétés syntaxiques distinctives. La mention du verbe comme « morphème autonome » et sa définition par distribution sont caractéristiques d'une approche structurale et morphosyntaxique.
Dans l'ouvrage *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat et Rioul (1994 : 434-435), le verbe est défini principalement en fonction de ses variations morphologiques et de son rôle syntaxique. Morphologiquement, le verbe est un mot variable qui se conjugue, recevant des marques spécifiques liées au nombre, à la personne, au temps, et au mode. D'un point de vue syntaxique, le verbe est décrit comme le pivot central de la phrase, organisant les éléments nominaux pour accomplir un acte de référence et de prédication. Les auteurs mettent en évidence l'importance du verbe dans l'organisation syntaxique de la phrase.

Pour finir, dans la *Grammaire française* de Breckx (2012 : 187-188)

> « Le verbe est un mot ou signe de la langue qui, en relation avec la situation d'énonciation, fournit à la fois des informations concernant le mode, le temps, l'aspect, mais aussi la personne, le nombre et parfois le genre. C'est le seul élément de la langue qui se caractérise par la grande variété de ses formes. Le verbe est un mot qui se conjugue. La variété d'informations apportées par la morphologie du verbe caractérise mieux cette classe grammaticale. » *Grammaire française* (Breckx, 2012 : 187).

Après cette définition générale, nous trouvons des explications sur les trois plans (sémantique, syntaxique et morphologique).

« Sur le plan sémantique, le verbe a des traits sémantiques qui règlent les possibilités de combinaisons avec les autres éléments de l'énoncé sur l'axe syntagmatique ainsi que la compatibilité des contenus sémantiques.

- Il n'est pas suffisant de dire que « le verbe exprime une action ». Des signes appartenant à d'autres classes grammaticales peuvent également porter ce type d'information.
  Le cheval galope dans le pré. Le galop du cheval dans le pré.
- Le signifiant des formes de conjugaison ne reflète pas toujours le signifié dans la situation d'énonciation. Par exemple, le présent de l'indicatif peut être employé dans le sens d'un passé, passé parfois lointain.
  Napoléon livre sa dernière bataille à Waterloo. » (p. 187).

On le voit, l'autrice rejette une définition simpliste du verbe comme simple expression d'action. Elle souligne à juste titre que des noms (ex. : *galop*) peuvent également véhiculer cette idée, et que le verbe est plutôt caractérisé par ses traits sémantiques combinatoires, tels que la valence et la séléctionnalité – c'est-à-dire sa capacité à sélectionner certains types d'arguments (ex. : |animé|, |locatif|, |humain|). En revanche, la définition évoque ces « traits sémantiques » sans vraiment les catégoriser, ce qui laisse cet aspect un peu abstrait. En outre, le décalage entre signifiant et signifié dans certains emplois (par exemple, l'usage du présent pour exprimer une action passée) est un phénomène linguistique pertinent, souvent commenté dans la littérature, et qui touche à la frontière entre sémantique et pragmatique.

L'analyse syntaxique qui vient ensuite, est rigoureuse ; le verbe est présenté comme le noyau du groupe verbal et un élément fondamental dans la structure canonique de la phrase (P=GN+GV). La définition introduit aussi plusieurs exemples pour les différents traits syntaxiques.

> « Sur le plan morphologique, la conjugaison rend compte des formes variées que prend le verbe pour exprimer, le mode, le temps, l'aspect mais aussi la personne, le nombre et parfois le genre (pour le participe). » (p. 188).

La définition morphologique insiste sur la conjugaison comme critère morphologique fondamental. Cela permet de distinguer le verbe d'autres classes, notamment les noms et les adjectifs. La conjugaison rend compte de variations morphologiques complexes (mode, temps, aspect, personne, nombre et genre) dans certains cas, comme le participe. Toutefois, le critère « genre » n'est pertinent que pour certaines formes (ex. : participe passé employé avec *être*), et pourrait être nuancé. Contrairement à d'autres grammaires, la définition de Breckx évoque indirectement les limites de la définition morphologique du verbe en mentionnant les formes non conjuguées, telles que l'infinitif ou le participe, qui échappent partiellement aux critères fondés sur la conjugaison.
Cette définition, bien que pluridimensionnelle, manque de terminologie linguistique précise dans certaines parties (ex. : sémantique de rôle/thèmes, cadre argumental), ce qui affaiblit la portée théorique de la définition.

En guise de bilan, on peut noter que les définitions du verbe recensées dans les dictionnaires et les grammaires témoignent de la diversité des approches adoptées pour caractériser cette catégorie grammaticale. Pour plus de clarté, le tableau ci-dessous récapitule les principales dimensions mises en avant par chaque source.
On y trouve d'une part des descriptions traditionnelles et fonctionnelles, centrées sur l'expression d'une action ou d'un état (comme dans les définitions de l'Académie française ou du Larousse), et d'autre part des analyses plus techniques, structurales ou syntaxiques (comme celles proposées par Jean Dubois ou dans les grammaires issues de la collection Grevisse).
Toutes les définitions s'accordent sur quelques traits fondamentaux : le verbe exprime un **procès** (action, état, devenir), occupe une **place centrale dans la structure** syntaxique de la phrase, et se distingue par un **système morphologique complexe** marqué notamment par le temps, le mode, la

personne et le nombre. Plusieurs définitions évoquent également ses **valeurs d'emploi** (actif, passif, impersonnel, etc.) et sa **fonction prédicative**.

Les définitions issues de l'Académie française et de Larousse adoptent une approche plus **descriptive et catégorielle**, centrée sur les sous-types verbaux et la conjugaison. À l'inverse, les approches de Jean Dubois (dictionnaire et grammaire) et de la collection Grevisse sont plus orientées vers des analyses structurales et syntaxiques. Par exemple, Jean Dubois ou la *Grammaire méthodique du français* (Riegel et al.) mobilisent des critères **distributionnels et morphosyntaxiques**, définissant le verbe par sa capacité à structurer l'énoncé autour d'un noyau prédicatif. Jean Dubois, par exemple, insiste sur la notion de morphème autonome et sur la distribution syntaxique comme fondement de la classe verbale.

Enfin, certaines définitions adoptent une perspective plus fonctionnelle et pragmatique, comme celle du *Dictionnaire didactique de la langue française*, qui met l'accent sur les fonctions assertive, référentielle, modale et transformationnelle du verbe dans l'énoncé.

Cette focalisation sur la fonction du verbe dans l'organisation de la phrase trouve un écho théorique important dans la réflexion d'Émile Benveniste (*Problèmes de linguistique générale*, 1966). Celui-ci ne définit pas le verbe uniquement à partir de ses propriétés morphologiques ou sémantiques, mais en tant qu'élément syntaxique essentiel à l'assertion. Le verbe, selon lui, constitue le noyau qui permet de produire un énoncé assertif complet, en introduisant « un prédicat de réalité », c'est-à-dire en établissant une relation entre l'énoncé et la réalité. Ainsi, la *fonction* verbale prime sur la *forme* verbale : le verbe est défini par sa capacité à structurer la prédication, indépendamment de ses réalisations morphologiques spécifiques, lesquelles peuvent varier d'une langue à l'autre.

Ces analyses soulignent la multifonctionnalité du verbe et la nécessité d'une définition pluridimensionnelle, qui tienne compte à la fois de sa morphologie, de sa distribution syntaxique, de sa valeur sémantique et de son rôle énonciatif. On trouve ces propriétés rassemblées dans le tableau 1.

Source / Ouvrage	**Dimension(s) mise(s) en avant**	**Définition/Particularités notables**
Dictionnaire de l'Académie française (en ligne)	Fonction + conjugaison	Verbe = partie du discours qui exprime action, état ou manière d'être ; importance de la conjugaison ; classification traditionnelle (transitif, passif, pronominal, auxiliaire, etc.)
Larousse – Indispensables : *Grammaire* (Dubois & Lagane, 2009)	Fonction syntaxique	Verbe = mot de forme variable exprimant action/état ; constituant essentiel du groupe verbal ; insiste sur rôle structurant dans la phrase
Grevisse, *Grammaire du français FLE B1-B2* (2023)	Relation syntaxique	Verbe = noyau de la phrase ; exprime action, état, ou relation sujet-attribut ; conjugaison en personne, temps, mode. Particularité : inclusion explicite de la relation attributive
Dubois, *Grammaire structurale du français, le verbe* (1967)	Distribution syntaxique + morphologie	Verbe = morphème autonome, défini par sa distribution (précédé d'un sujet, suivi d'un complément) et par ses marques morphologiques. Approche structurale et morphosyntaxique
Dubois et al., *Dictionnaire de linguistique* (2002)	Approche pluridimensionnelle (traditionnelle, structurale, générative, lexico-sémantique)	Verbe = procès (action, état, existence, relation) ; élément central du syntagme verbal ; noyau du VP dans la syntaxe générative ; prédicat gouvernant les arguments dans l'approche lexico-sémantique
Riegel, Pellat & Rioul, Grammaire méthodique du français (1994)	Morphologie + syntaxe	Verbe = mot variable qui se conjugue (temps, personne, mode, nombre) ; pivot central de la phrase organisant les constituants nominaux pour accomplir un acte de prédication
Breckx, *Grammaire française* (2012)	Sémantique + morphologie	Verbe = mot/signe donnant informations sur mode, temps, aspect, personne, nombre (parfois genre) ; grande variété de formes ; traits sémantiques combinatoires (valence, séléctionnalité) ; souligne aussi décalage signifiant/signifié (ex. présent narratif)

Tableau 1 : Définitions du verbe dans les dictionnaires et grammaires

L'ensemble de ces définitions, qu'elles soient issues de dictionnaires ou de grammaires, met en évidence la diversité des critères retenus pour caractériser le verbe : morphologiques, syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques. Cette pluralité témoigne de la difficulté à enfermer le verbe dans une définition unique et ouvre la voie aux approches linguistiques modernes, qui cherchent à dépasser les limites des descriptions traditionnelles.

1.3. Théories modernes du verbe

Dans cette section, nous explorons les trois dimensions fondamentales du verbe en français : les dimensions syntaxiques, morphologique et sémantique. La dimension morphologique n'étant pas essentielle dans notre travail, elle sera peu développée.

Le verbe, en tant que noyau du prédicat, détermine les relations entre les différents éléments syntaxiques dans la structure de la phrase. Sa morphologie permet l'expression de catégories grammaticales telles que le temps, le mode, la personne et de nombre, qui situent l'énoncé dans une perspective temporelle et modale. Enfin, la sémantique des verbes met en lumière la diversité des sens que ces derniers peuvent véhiculer, en particulier à travers leurs structures argumentales et les variations de sens qu'ils peuvent prendre selon le contexte et les compléments. Ensemble, ces aspects offrent une compréhension approfondie de la manière dont les verbes fonctionnent dans la langue française, et soulignent leur importance à la fois dans la construction de la phrase et dans l'expression des significations.

1.3.1. La dimension syntaxique

Des analyses syntaxiques menées par divers auteurs ont contribué à mettre en évidence le rôle central du verbe dans la structure de la phrase. En tant que noyau du prédicat, le verbe organise la phrase autour de lui en gouvernant ses arguments selon un principe de valence (Tesnière, 1959 ; Fillmore, 1968 ; Blanche-Benveniste, 2002b : 8-11). Cette organisation est formalisée dans la notion de structure argumentale, qui permet de décrire les relations que le verbe entretient avec ses compléments syntaxiques.

En grammaire traditionnelle, les verbes français sont classés selon leur transitivité : transitifs (nécessitant un complément d'objet direct, ex. : *lire un livre*), intransitifs (excluant un complément

d'objet direct, ex. : *dormir*) ou pronominaux (se conjuguant avec un pronom réfléchi, ex. : *se laver)*. Ce classement repose sur des critères morphosyntaxiques observables en surface.

La syntaxe générative, initiée par Noam Chomsky dans *Aspects of Theory of syntax* (1965), a apporté une contribution significative à notre compréhension des verbes à travers le prisme de la grammaire transformationnelle dont nous avons donné des éléments *supra*. Comme on l'a vu, selon cette approche, les verbes apparaissent des éléments centraux dans la structure de phrase, jouant un rôle de base dans l'assignation des rôles thématiques (comme agent, patient, bénéficiaire, etc.) et dans la détermination de la structure argumentale. Une avancée majeure de la syntaxe générative est l'hypothèse de la projection verbale, selon laquelle un verbe projette une structure hiérarchisée d'arguments. Par exemple, dans une phrase comme *Jean mange une pomme*, *Jean* est l'agent et *une pomme* est le patient, et ces rôles sont déterminés par les propriétés sémantiques du verbe *manger*.

En parallèle, la théorie des rôles thématiques, développée par Ray Jackendoff et d'autres, met l'accent sur la relation entre les verbes et leurs arguments. Cette théorie propose que chaque verbe possède une structure argumentale spécifique qui détermine les types de participants nécessaires à la réalisation de l'action qu'il décrit. Par exemple, un verbe de mouvement comme *courir* nécessite un agent (celui qui court), tandis qu'un verbe de transfert comme *donner* nécessite un agent (celui qui donne), un thème (ce qui est donné) et un bénéficiaire (celui qui reçoit).

Dans une perspective différente, la grammaire de construction, initiée par Fillmore (1988) et développée par Adele Goldberg (1995, 2006), propose de considérer que ce ne sont pas uniquement les verbes qui déterminent la structure syntaxique, mais que certaines configurations syntaxiques sont elles-mêmes porteuses de sens. Les constructions syntaxiques sont alors conçues comme des associations conventionnelles de forme et sens. Dans ce cadre, le verbe interagit avec une construction pour produire une interprétation spécifique. Par exemple, la construction causative de type *il a fait tomber le vase* implique une signification de cause, même si le verbe *tomber* n'est pas en soi causatif dans son usage canonique (voir chapitre 2).

Ce cadre théorique permet d'appréhender des variations interprétatives qui ne peuvent être expliquées uniquement par la sémantique du verbe isolé, mais résultent de l'interaction entre verbe et construction.

1.3.2. La morphologie verbale

La morphologie verbale en français constitue un aspect central de la structure du verbe. Elle se manifeste à travers diverses flexions qui expriment des indices temporels, aspectuels et modaux, ainsi que des accords avec le sujet en termes de personne et de nombre. En français, le verbe se distingue particulièrement par ses nombreuses formes conjuguées, qui varient significativement entre les verbes réguliers et irréguliers.

Une distinction fondamentale est opérée entre les verbes dits réguliers, dont la conjugaison suit un paradigme fixe (ex. *parler*, *finir*), et les verbes irréguliers, dont la morphologie verbale ne suit pas des paradigmes réguliers (ex. *aller*, *prendre*). Outre ces flexions, la morphologie verbale inclut également des phénomènes liés aux variations des bases verbales, qui sont particulièrement nombreuses en français. Par exemple, le verbe *tenir* donne *je tiens*, *nous tenons*, *ils tiennent*, ce qui illustre des alternances vocaliques internes non prévisibles à partir de la base infinitive seule.

Bien que la morphologie verbale occupe une place importante dans l'enseignement du français langue maternelle et étrangère, la présente recherche ne porte pas spécifiquement sur celle-ci, et c'est ce qui explique la brièveté de cette section. L'analyse se concentrera ici sur les constructions verbales au sens syntaxico-sémantique. Par conséquent, la dimension morphologique du verbe ne sera abordée que de manière ponctuelle lorsqu'elle interfèrera directement avec les constructions étudiées.

1.3.3. La dimension sémantique

La sémantique des verbes français présente une polysémie complexe (Sénéchal & François, 2004 : 3-6). Cette polysémie découle en partie de la flexibilité des cadres prédicatifs, qui déterminent la combinaison des arguments du verbe et influencent son interprétation. Certains verbes, notamment ceux liés à la production de parole, peuvent voir leur sens varier en fonction des structures argumentales dans lesquelles ils apparaissent. Par exemple, le verbe *crier* peut prendre un complément, comme dans *crier à quelqu'un de faire quelque chose*. Toutefois, cette construction ne modifie pas fondamentalement le sens du verbe, qui exprime toujours une émission sonore forte. Dans cette perspective, Sénéchal & François (2004 : 4-6) analysent la polysémie des verbes et soulignent que certaines variations syntaxiques ne conduisent pas nécessairement à un changement de sens. Dès lors, peut-on réellement parler de polysémie dans ce cas ? Cette interrogation rejoint les analyses que nous développons au chapitre 5, consacrées à la polysémie des verbes *lancer* et *jeter*. Parallèlement, d'autres verbes montrent

un véritable changement sémantique en fonction de leur construction. Prenons *lancer*, qui signifie initialement « projeter un objet » comme dans *lancer un ballon*, mais dont l'usage s'étend à des expressions abstraites comme dans *lancer un cri*, où l'idée de projection demeure, mais avec une forte modification du domaine sémantique.

Ce phénomène invite à s'interroger sur le seuil à partir duquel une variation d'usage devient un changement de sens. En d'autres termes, à quel moment une nouvelle construction produit-elle une signification réellement distincte ? Cette question dépasse le cadre de cette section et s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'interaction entre syntaxe et sémantique dans l'évolution lexicale du français.

Ces interrogations, qui touchent aux relations entre variations syntaxiques et évolution sémantique, feront l'objet d'une analyse plus détaillée dans la deuxième partie de cette thèse, à partir des exemples empiriques de nos données.

2. Les verbes dans les grammaires scolaires

Dans l'enseignement de la grammaire, une importance particulière est accordée aux verbes en raison de leur rôle clé dans l'élaboration de phrases et dans l'échange verbal. Reconnus comme une catégorie grammaticale distincte, les verbes font souvent l'objet d'une étude approfondie en raison de leurs caractéristiques spécifiques, notamment leur capacité à exprimer des actions, des états ou des processus. Les élèves commencent par apprendre à distinguer l'infinitif des formes conjuguées, à manier les différents modes et temps, à comprendre comment ils s'accordent avec le sujet, et à maîtriser leur transformation en voix passive. La maîtrise des constructions verbales constitue également un aspect essentiel de cet apprentissage, en ce qu'elle permet aux élèves de structurer correctement leurs énoncés et de développer leur capacité à s'exprimer avec précision.

Cependant, au-delà de l'apprentissage des règles de conjugaison, la pédagogie des verbes s'inscrit dans un cadre plus large où la linguistique joue un rôle fondamental. Comme on peut l'observer dans des manuels tels que *La grammaire des premiers temps* (Abry-Deffayet, 2007) ou *Grammaire progressive du français* (Grégoire, 2017), les mécanismes théoriques liés à la formation et à l'utilisation des verbes sont traduits en pratiques pédagogiques adaptées, tant pour les locuteurs natifs que pour les apprenants de français langue étrangère.

Ainsi, l'enseignement des verbes ne se limite pas à la simple mémorisation de formes, mais englobe une compréhension plus profonde des structures syntaxiques, des variations morphologiques et des différences sémantiques.

Les sections suivantes examinent, d'une part, comment les verbes sont enseignés dans les différents contextes éducatifs et, d'autre part, la place que la linguistique occupe dans cet enseignement. Ces analyses permettront de comprendre comment les connaissances linguistiques sont mises en pratique dans les salles de classe et comment elles peuvent améliorer l'apprentissage des verbes pour en faire un élément clé de la compétence linguistique des apprenants.

2.1. Traitement des verbes dans l'enseignement

L'enseignement des verbes occupe une position stratégique dans l'apprentissage des langues, qu'il s'agisse du français langue maternelle (FLM) ou du français langue étrangère (FLE). Dans les recherches en didactique des langues, la maîtrise des verbes est considérée comme essentielle à la structuration syntaxique des énoncés et à la capacité de produire du sens dans des situations de communication (Cuq, 2003 ; Beacco, 2007). Le verbe y est souvent présenté comme un élément organisateur de la phrase, permettant de spécifier les relations entre les constituants et d'exprimer les actes de langage fondamentaux (Galisson & Coste, 1976 ; Puren, 2002).

Dans les écoles, qu'il s'agisse du français langue maternelle (FLM) ou du français langue étrangère (FLE), l'enseignement des verbes s'adapte aux programmes éducatifs et aux spécificités des apprenants. Il est généralement progressif, débutant avec les principes élémentaires pour s'étendre vers des aspects plus complexes de la conjugaison et de l'utilisation des verbes. Diverses stratégies sont déployées pour rendre l'apprentissage attractif et efficace : exemples concrets, exercices interactifs, jeux éducatifs et supports visuels. Les pratiques courantes incluent l'identification des verbes dans des textes, la conjugaison via des tableaux de conjugaison, l'utilisation des verbes dans divers contextes, l'apprentissage de l'accord du verbe avec le sujet, l'exploration des temps et modes verbaux, et la mise en pratique par le biais d'exercices écrits et oraux.

Dans les contextes scolaires, l'enseignement des verbes est organisé selon une progression qui suit les niveaux de développement des apprenants. En FLM, les programmes introduisent les formes verbales fréquentes dès les premières années de scolarisation, avec une attention portée sur les temps de l'indicatif, les accords sujet-verbe et la conjugaison des verbes réguliers. Les verbes dits « irréguliers »

(du point de vue morphologique) requièrent souvent des méthodes de mémorisation et d'exercices spécifiques. L'accent est mis sur la régularité morphologique et la correction grammaticale, au moyen d'exercices classiques de type « remplissage de trous » ou « conjugaison en tableau » (Brissaud, 2002 : 59-61 ; Riegel et al., 2018).

En FLE, l'approche diffère quelque peu. Dans les écoles, l'enseignement tend à être exhaustif, traitant tous les aspects de la langue avec la même rigueur. En revanche, dans les centres de formation en langues, on privilégie la communication orale. Les supports visuels et ce qu'on appelle « les ressources authentiques », c'est-à-dire des documents issus de situations de communication réelles (articles de presse, extraits d'émissions radiophoniques, conversations spontanées, etc.), jouent un rôle important pour familiariser les apprenants avec l'usage des verbes en contexte réel. L'apprentissage est progressif, débutant par les verbes de base pour évoluer vers des structures plus élaborées. Les verbes dits irréguliers sont abordés spécifiquement, avec des listes et des exercices dédiés à cet effet.

Enfin, l'auto-correction et la rétroaction constructive sont des éléments centraux de l'apprentissage des verbes en FLE ; ils aident les apprenants à peaufiner leur précision et leur maîtrise. Les activités de communication encouragent l'utilisation active des verbes dans la pratique de la langue. Cela a aussi pour objectif de combler le manque éventuel de communication authentique hors classe, ce qui n'arrive pas en FLM.

Que ce soit en FLM ou en FLE, l'enseignement des verbes est adapté aux objectifs pédagogiques et au niveau des apprenants, mais il demeure soumis à des contraintes didactiques et institutionnelles (Beacco, 2007 ; Cuq, 2003). Si la diversité des méthodes et des supports pédagogiques permet d'engager différents profils d'apprenants, leur efficacité varie selon les contextes d'enseignement et les ressources disponibles (Galisson, 1991). En particulier, certaines approches dites communicatives[1], bien que valorisées, peuvent se heurter aux difficultés d'évaluation et à la nécessité d'un apprentissage systématique des structures verbales (Puren, 2002).

Comme nous l'avons exposé précédemment, bien que l'enseignement des verbes suive des étapes semblables dans l'enseignement du français langue maternelle (FLM) et du français langue étrangère (FLE), le temps alloué et les types d'activités diffèrent. Ces variations découlent du contexte linguistique et des expériences antérieures des apprenants. Plusieurs facteurs influent sur ces différences :

[1] Par « approches communicatives », on entend des méthodes d'enseignement des langues centrées sur l'usage réel de la langue dans des situations de communication. Ces approches privilégient l'interaction, l'expression personnelle et la compréhension de messages authentiques, souvent au détriment d'une focalisation explicite sur les structures grammaticales.

- **Niveau de familiarité avec la langue** : les locuteurs natifs assimilent les verbes de manière plus instinctive, puisqu'ils sont immergés dans la langue depuis la petite enfance. En revanche, les étudiants en FLE s'initient au français et à ses structures verbales souvent à un âge plus avancé. Plusieurs recherches ont montré que l'âge est un facteur important dans l'apprentissage des langues.
- **Acquisition implicite versus apprentissage formel** : en FLM, l'acquisition des verbes s'opère souvent de manière naturelle, à travers l'exposition quotidienne à la langue. Pour les apprenants en FLE, l'apprentissage est plus formel, nécessitant une compréhension explicite des règles de conjugaison et des temps verbaux.
- **Complexité grammaticale** : la grammaire française étant complexe, l'enseignement des verbes en FLE nécessite des explications approfondies, des exemples pertinents et des exercices graduellement élaborés pour en faciliter la compréhension.
- **Besoin communicationnel** : en FLE, l'accent est mis sur l'acquisition de compétences de communication pratique, en privilégiant les verbes fréquemment utilisés et les structures verbales fondamentales, pour une application immédiate dans des contextes de communication réels.
- **Méthodes d'enseignement en FLE** : ces méthodes sont souvent conçues spécifiquement pour les apprenants non natifs, et utilisent une gamme de ressources pédagogiques variées, comme des activités interactives, des jeux de rôle et des supports multimédias, pour rendre l'apprentissage des verbes plus engageant et adapté aux besoins spécifiques des étudiants.

Il convient de souligner que ces différences ne sont ni exclusives ni figées : certains contextes scolaires de FLM intègrent également des approches communicatives, et certains dispositifs de FLE mobilisent des méthodes plus structurales. Toutefois, la recherche en didactique des langues souligne régulièrement que l'enseignement des verbes ne peut se limiter à une simple transmission de formes mais nécessite une prise en compte des usages réels, des constructions syntaxiques, et des fonctions discursives associées.

Les observations proposées dans cette section s'appuient à la fois sur l'analyse de sources didactiques et sur une pratique pédagogique personnelle, issue de plusieurs années d'expérience en classe, notamment dans l'enseignement du FLE. Elles ne prétendent pas à une généralisation empirique systématique, mais visent à mettre en évidence des tendances récurrentes observées dans divers contextes d'enseignement. Ces premières remarques, d'ordre descriptif, trouveront un prolongement analytique dans le chapitre 7, consacré à l'étude détaillée des manuels et des pratiques d'enseignement des constructions verbales.

2.2. Quelle est la place de la linguistique dans l'enseignement des verbes ?

La linguistique constitue un apport fondamental pour la compréhension du fonctionnement verbal, notamment dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Elle offre un cadre théorique permettant d'analyser les structures morphologiques, syntaxiques et sémantiques du verbe. En didactique des langues, plusieurs auteurs soulignent l'intérêt d'un outillage linguistique rigoureux pour éclairer les régularités et les exceptions dans l'usage des verbes (Cuq & Gruca, 2005 ; Beacco, 2007). Néanmoins, la mobilisation explicite de ces connaissances dans les pratiques pédagogiques demeure inégale selon les contextes.

Sur le plan morphologique, les concepts issus de la linguistique descriptive facilitent la présentation des schémas de conjugaison, des régularités morphologiques et des particularités des verbes dits irréguliers. En syntaxe, les notions de valence, de structure argumentale ou de transitivité permettent de mieux comprendre les relations que les verbes entretiennent avec leurs compléments. La sémantique verbale, quant à elle, apporte un éclairage sur les effets de sens liés au choix du verbe, à son environnement syntaxique (ou au cadre syntaxique dans lequel il s'insère) et aux types de compléments qu'il accepte (Riegel et al., 2018).

Cependant, selon plusieurs observations issues des recherches en didactique (Puren, 2002 ; Narcy-Combes, 2005) ainsi que des constats empiriques formulés dans les manuels ou dispositifs de formation, la place de la linguistique dans l'enseignement des verbes reste marginale et souvent indirecte. Dans la formation initiale des enseignants, par exemple, la linguistique est généralement abordée sous un angle théorique ou descriptif, mais son application concrète dans la conception ou l'analyse des pratiques pédagogiques n'est pas systématique. Les enseignants s'appuient davantage sur des modèles pédagogiques que sur des cadres linguistiques formels.

En revanche, les recherches en acquisition des langues ont permis de mettre en lumière des obstacles fréquents dans l'apprentissage des verbes, notamment ceux liés à la surcharge cognitive causée par la complexité morphologique ou par la variation contextuelle des usages verbaux. Ces apports ont contribué à adapter certaines pratiques, notamment par une sélection plus ciblée des formes verbales à enseigner et par l'usage de corpus oraux ou écrits pour illustrer des constructions fréquentes.

Ainsi, plutôt que d'être un fondement systématiquement exploité dans l'enseignement des verbes, la linguistique constitue un cadre théorique qui inspire certaines pratiques et qui pourrait être davantage mobilisé pour améliorer l'apprentissage. Il serait donc pertinent d'interroger plus précisément la place réelle de la linguistique dans la formation des enseignants et dans l'élaboration des supports

pédagogiques, afin d'évaluer dans quelle mesure ses apports sont effectivement intégrés à la didactique du français.

Enfin, les limites rencontrées dans l'enseignement des verbes isolés soulignent la nécessité d'élargir la perspective vers l'enseignement des constructions verbales, c'est-à-dire des configurations syntaxiques et sémantiques récurrentes dans lesquelles s'insèrent les verbes. Dans les situations de communication authentiques, les apprenants sont en effet confrontés non pas à des formes verbales isolées, mais à des schèmes plus complexes, porteurs de sens global. C'est ce que nous explorerons dans le chapitre suivant, qui sera consacré à la notion de construction verbale, à ses fondements linguistiques et à ses implications pour l'enseignement du français.

Chapitre 2. La notion de construction verbale

La notion de construction verbale s'impose comme une intersection cruciale entre syntaxe, sémantique et pragmatique. Comprendre les constructions verbales nécessite une exploration approfondie des aspects formels et fonctionnels qui sous-tendent leur usage et leur développement à travers les langues naturelles. Ce chapitre vise à établir un cadre général des théories linguistiques qui structurent la compréhension des constructions verbales, en adoptant un point de vue à la fois historique et théorique.

La première section de ce chapitre est consacrée à la première étape indispensable de cette exploration, qui consiste à définir avec précision ce que l'on entend par « construction verbale ». Traditionnellement, la construction verbale est perçue comme une structure syntaxique où le verbe, en tant que tête de la construction, régit et délimite des éléments complémentaires. Néanmoins, une telle définition mérite d'être élargie pour inclure les dimensions sémantique et pragmatique qui complètent et complexifient l'analyse verbale. Un point de départ essentiel est la reconnaissance que les constructions verbales ne sont pas de simples agencements grammaticaux, mais peuvent être perçues comme des entités dynamiques qui sont en lien avec des processus cognitifs et communicatifs.

La deuxième section est consacrée à la Grammaire des Constructions. Elle précise les apports des travaux de Dominique Legallois, notamment sur les unités formées par des associations récurrentes de forme et de sens. La troisième section examine les principes de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC), qui offre une modélisation fine des relations lexicales et des régularités combinatoires dans le lexique. Dans cette perspective, Vivès (1985) souligne que les régularités combinatoires observées dans le cadre du Lexique-Grammaire constituent une base descriptive essentielle pour l'analyse du fonctionnement des verbes et de leurs constructions. Enfin, la dernière section présente la typologie des constructions verbales retenues pour l'analyse : locutions verbales, expressions idiomatiques, collocations et constructions à verbe support.

Dans la suite de cette thèse, la Grammaire des Constructions, ainsi que les notions de collocations et de constructions à verbe support, serviront de cadre théorique pour l'analyse empirique des données. Les locutions verbales et les expressions idiomatiques sont quant à elles présentées ici à titre descriptif, en raison de leur statut reconnu de types particuliers de constructions verbales, bien qu'elles ne soient pas mobilisées comme axes principaux dans l'analyse.

Cette classification, fondée sur des critères morphosyntaxiques et sémantiques, servira de base à l'étude des verbes dans les chapitres de la thèse consacrés à l'étude empirique.

1. Cadre général des théories de la construction verbale

Définir les enjeux liés à la construction verbale amène à identifier les questions fondamentales auxquelles les théories doivent répondre : comment les verbes interagissent-ils avec les autres éléments syntaxiques ? Quelles règles sous-tendent les variations et les transformations des constructions à travers différentes langues ? Et comment les contextes d'usage influencent-ils le choix ou la formation d'une construction verbale particulière ? Dans ce cadre, les constructions verbales se présentent non seulement comme des artefacts linguistiques, mais aussi comme des indicateurs des aptitudes langagières humaines et de l'évolution culturelle à travers le temps et l'espace. Comme le suggèrent certaines approches cognitives et interactionnistes (Fillmore, Kay & O'Conor, 1988 ; Goldberg, 1995), les constructions sont étroitement liées à l'expérience humaine, à la mémoire linguistique et aux pratiques sociales qui façonnent l'usage de la langue.

L'évolution historique des théories linguistiques sur les constructions verbales révèle une progression marquée, des premières analyses structurelles où prévalait une approche essentiellement descriptiviste aux modèles plus récents qui englobent des perspectives cognitives et interactionnistes. La grammaire générative, par exemple, tout en ayant initié un schème formel rigoureux pour analyser la syntaxe, a progressivement intégré les contraintes sémantiques et pragmatiques, redéfinissant ainsi l'approche de l'analyse verbale. Dans le même temps, les théories de la grammaire des constructions, plus holistiques, défendent l'idée que les unités grammaticales, y compris les verbes, doivent être comprises dans leur ensemble contextuel et fonctionnel.

La diversité des constructions verbales dans les langues du monde pose des problèmes théoriques majeurs qui continueront d'attirer l'attention des linguistes. Parmi elles, l'une des questions centrales touche au degré d'universalité *versus* spécificité culturelle que ces constructions peuvent incarner. Se pose également, dans certaines approches la question de la modularité de la grammaire : jusqu'à quel point les constructions verbales peuvent-elles être systématiquement disséquées en composants individuels distincts, et dans quelle mesure ces composants sont-ils interdépendants et modulaires dans le cadre cognitif global ?

Dans le contexte récent de la linguistique, où l'articulation entre la forme linguistique et l'usage pragmatique a pris de l'importance dans certaines recherches, il semble pertinent d'adopter une approche intégrative pour aborder les constructions verbales.

Cependant, les justifications varient selon les auteurs. Ainsi, Blanche-Benveniste (2002b : 8-11) propose une analyse fondée sur les régularités émergentes à partir de corpus oraux, privilégiant la description des

usages sur les règles a priori. De son côté, Beacco (2007) défend une perspective qui prend en compte la variabilité linguistique dans des contextes plurilingues et culturels, insistant sur la dimension communicative. Enfin, Cuq (2003) s'inscrit dans une démarche plus normative et pédagogique, visant à systématiser les connaissances sur les verbes pour une application en didactique du FLE.

La présente section servira d'ancrage aux réflexions et discussions qui s'ensuivront dans le développement de cette recherche. En présentant les perspectives théoriques principales et les questions clés, nous nous apprêtons à explorer en profondeur les spécificités des approches contemporaines, telles que la Grammaire des Constructions illustrée par le travail de Dominique Legallois ainsi que la Lexicologie Explicative et Combinatoire de Mel'čuk et Polguère. Ce survol de l'horizon théorique mettra également en évidence l'importance de comprendre les constructions verbales, non seulement comme des structures grammaticales, mais en tant que phénomènes sociaux et cognitifs intégrés dans l'expérience humaine du langage.

La diversité des constructions verbales émerge non seulement des règles internes de chaque langue mais aussi des interactions humaines qui façonnent et transforment ces règles au fil du temps. En conséquence, la section qui suit ne traite pas seulement des fondations théoriques classiques mais explore également les innovations modernes et interdisciplinaires, qui complèteront notre perception des constructions verbales. En examinant les paradigmes établis et émergents en linguistique, cette étude vise à dresser un panorama complet des dynamiques théoriques actuelles, en mettant en lumière les perspectives et les enjeux futurs dans l'analyse des constructions verbales.

1.1. Définition et enjeux de la notion de construction verbale

La notion de construction verbale désigne une structure linguistique dans laquelle un verbe est intégré à un ensemble syntaxique et sémantique plus large. Des expressions comme *prendre une décision*, *mettre en place*, ou encore *donner un coup de main* illustrent ce type de configuration : le verbe y interagit avec d'autres éléments pour produire un sens qui ne se réduit pas à la somme des significations de ses constituant.

Cette section vise à fournir une assise théorique et historique de ces réalisations en explorant les différentes approches qui ont contribué à décrire et à les catégoriser.

La construction verbale joue un rôle fondamental dans l'étude des langues, en reliant les dynamiques syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Elle ne se limite pas à l'association d'un verbe avec ses

arguments directs (sujet, objet), mais englobe une vision plus holistique, dans laquelle les unités linguistiques interagissent au sein de structures signifiantes complexes (Legallois & Patard, 2017), en intégrant à la fois des constructions syntaxiques et des mécanismes de construction de sens, englobant ainsi une série de phénomènes linguistiques, allant des expressions idiomatiques aux structures argumentales plus abstraites.

Dans l'histoire de la linguistique, les analyses et les terminologies utilisées pour décrire les constructions verbales ont évolué considérablement, influencées par diverses traditions intellectuelles. Les travaux précurseurs de grands théoriciens ont mis en lumière les propriétés spécifiques des constructions verbales, aussi bien dans la linguistique formelle que dans la linguistique cognitive (Legallois & Patard, 2017). Ces constructions, en tant qu'unités reconnues par les locuteurs, oscillent entre régularité et variation, et leur structure influe sur la sémantique générale de l'énoncé.

L'une des contributions significatives de la grammaire des constructions est la réévaluation du lien traditionnel entre lexique et syntaxe. Au lieu de considérer ces deux dimensions comme des entités autonomes, cette perspective met en exergue leur interconnexion et leur interdépendance. Chaque construction verbale est vue comme le produit d'une union synergique entre la forme grammaticale et les composants lexicaux (Legallois, 2017 : 15-17). Cette vision permet de mieux comprendre comment les constructions véhiculent des significations complexes et variables, renforçant ainsi leur caractère adaptatif et contextuel.

L'approfondissement de la notion de construction verbale a également révélé ses enjeux théoriques. D'une part, il y a la nécessité d'une catégorisation précise des constructions pour faciliter l'analyse linguistique. Ainsi, il convient de distinguer par exemple entre les « constructions schématiques » (structures syntaxiques générales et productives) et « constructions spécifiques » (formes plus figées et lexicalisées), selon la terminologie adoptée en grammaire des constructions (Legallois & Patard, 2017 : 6) : une construction schématique correspond à une structure syntaxique flexible, tandis qu'une construction spécifique renverrait à une structure fixe, comme une expression idiomatique. Par ailleurs, un autre critère distinctif concerne le degré de variation des constructions : certaines sont ouvertes aux modifications, ce qui leur confère une plus grande productivité, tandis que d'autres sont rigides et prédéterminées, limitant ainsi leur variation structurelle.

Un autre défi majeur réside dans l'intégration de la polysémie et de la productivité des constructions, qui reflète la capacité des langues à générer de nouvelles significations sans compromettre l'intelligibilité des énoncés (Legallois, 2017 : 18-21). En ce sens, la complexité des constructions verbales exige une

approche nuancée qui prenne en compte la flexibilité sémantique tout en maintenant un cadre analytique rigoureux.

Dans le domaine de la linguistique des constructions, la définition et l'analyse des constructions verbales ont des implications théoriques et pratiques majeures. Elles amènent les chercheurs à reconsidérer continuellement la pertinence des constructions selon les contextes d'usage et les évolutions linguistiques. Le défi consiste non seulement à décrire les structures verbales existantes, mais aussi à comprendre les processus qui mènent à l'émergence des nouvelles structures, tout en observant comment les langues équilibrent stabilité et innovation dans leur évolution.

1.2. Évolution historique des théories linguistiques à propos des constructions verbales

L'évolution historique des théories linguistiques sur la notion de construction verbale reflète les grandes tendances qui ont marqué l'analyse des relations entre syntaxe et sémantique au fil du temps. Les théories de la grammaire et de la linguistique cognitive en particulier, ont joué un rôle central dans cette évolution. La notion de construction verbale s'est développée progressivement grâce aux contributions de divers théoriciens, qui ont cherché à expliquer comment ces structures influencent la formation et l'interprétation des énoncés.

À partir années 1970, la linguistique, notamment dans le cadre des traditions américaine et européenne, a commencé à structurer son approche des relations entre mots et phrases. En France, par exemple, Émile Benveniste avait déjà posé des bases essentielles pour une réflexion sur la syntaxe et la sémantique bien avant cette période. Aux États-Unis, Charles Fillmore, Ronald Langacker et George Lakoff ont introduit une compréhension plus flexible des constructions grammaticales (Fillmore, 1982 ; Landgacker, 1987 ; Lakoff, 1987). Ces chercheurs ont insisté sur l'importance des contextes d'utilisation et ont ouvert la voie à la linguistique cognitive. Leur approche propose que la grammaire ne soit pas seulement un ensemble de règles abstraites, mais un réseau de constructions ayant une signification propre, potentiellement indépendante des mots qu'elles contiennent. Les travaux de Fillmore, par exemple, se sont concentrés sur le concept de *frame semantics*, qui envisage la signification des mots et des phrases comme intégrée dans des cadres cognitifs basés sur l'expérience humaine et sociale. Cette perspective a permis une approche plus contextuelle de la signification et de la syntaxe, remettant en question les modèles strictement formels, notamment ceux issus de la grammaire générative, qui

postulent une stricte séparation entre forme syntaxique et contenu sémantique (François et Legallois, 2006 : 9-10).

Au début des années 1990, la notion de « grammaire de construction » s'est affirmée comme un champ théorique à part entière. Avec l'émergence des théories constructivistes, les chercheurs ont approfondi leur analyse des relations entre syntaxe et sémantique. Adele Goldberg a notamment souligné le rôle central des constructions syntaxiques dans l'analyse linguistique, en opposition aux approches centrées sur des règles syntaxiques isolées. Sa perspective propose que les constructions, telles que les constructions transitives, ditransitives ou de mouvement causé (où un sujet fait se déplacer un objet, comme dans *il a poussé la porte*), possèdent leur propre signification qui guide l'interprétation des énoncés, indépendamment des verbes qui les composent (Goldberg, 1995, 2002).

Cette conception marque un passage d'une vue principalement syntaxique à une compréhension plus sémantique de la langue, où l'accent est mis non seulement sur les structures grammaticales mais aussi sur les significations sémantiques et pragmatiques véhiculées par ces structures (François et Legallois, 2006 : 9-11). En effet, Goldberg souligne comment certaines constructions apportent une couche supplémentaire de signification qui ne peut être expliquée simplement par les éléments lexicaux présents dans l'énoncé.

Simultanément, la « linguistique émotionnelle » (Kövecses, 2000 : 3-7) et la « linguistique de l'attitude » ont contribué à enrichir le débat théorique sur les constructions verbales. Ces approches révèlent comment des aspects prosodiques et contextuels influencent la compréhension et l'utilisation des constructions grammaticales. Par exemple, certaines constructions verbales peuvent exprimer des nuances émotionnelles ou d'attitudes qui ne sont pas explicitement décrites par leur structure syntaxique de surface, c'est-à-dire par leur organisation compositionnelle (François et Legallois, 2006 : 10-12).

La transition conceptuelle de ces dernières décennies a été marquée par plusieurs courants de pensée qui ont critiqué et élargi les paradigmes traditionnels de la syntaxe générative. Au lieu de se concentrer exclusivement sur les structures universelles de la grammaire, comme proposé par Noam Chomsky, la linguistique cognitive a exploré la manière dont le langage est ancré dans l'expérience humaine et les interactions sociales en mettant en évidence le rôle des schémas cognitifs, des pratiques discursives et des structures préconstruites dans l'interprétation des constructions verbales. Ce changement de paradigme a permis de mieux comprendre comment des éléments culturels et expérientiels façonnent les systèmes linguistiques.

Un autre aspect important de l'évolution historique des théories de la construction verbale est la contribution des approches formalistes et fonctionnelles. Les travaux de chercheurs comme Levin (1993), qui utilisent des analyses de « corpus linguistics » – une méthode qui s'appuie sur des bases de données de textes authentiques pour analyser les usages réels des verbes – ont fourni une base empirique importante pour l'analyse des constructions. À l'époque, cette méthodologie représentait une avancée majeure en linguistique, permettant une observation systématique des régularités syntaxiques et sémantiques à grande échelle. Sur ces bases, Levin et d'autres ont montré comment des verbes similaires peuvent présenter des schèmes syntaxiques cohérents (par exemple, les verbes *donner*, *offrir*, *envoyer* qui suivent le schème [S+V+ COD + complément d'attribution]) tout en produisant des variations de sens selon le contexte d'utilisation (François et Legallois, 2006 : 7-9).

Dans le même mouvement d'évolution théorique, les approches fonctionnelles se sont concentrées sur l'utilité et l'usage communicationnel des constructions. Ces recherches ont mis en lumière la manière dont les pratiques discursives et pragmatiques influencent la forme et le sens des constructions verbales dans la langue quotidienne. Cette perspective met en avant le rôle actif des locuteurs dans la configuration du sens à travers l'usage répétitif et intériorisé des constructions linguistiques.

De manière générale, l'évolution historique des théories sur les constructions verbales montre une progression vers des modèles plus intégratifs, qui prennent en compte non seulement la forme et la fonction mais aussi la signification socio-culturelle et cognitive des constructions linguistiques, par exemple en analysant leur rôle dans la structuration des interactions conversationnelles ou dans l'apprentissage des langues. Aujourd'hui, la recherche continue à explorer les frontières entre syntaxe, sémantique et pragmatique, en cherchant des méthodes plus formelles pour capturer aux mieux les constructions verbales. Les modélisations contemporaines incorporent des avancées technologiques et analytiques pour étudier de vastes corpus linguistiques et ainsi affiner les théories existantes, tout en s'adaptant à l'évolution constante des usages linguistiques. Cela montre que l'histoire des théories de la construction verbale est bien vivante et continue de s'enrichir avec chaque nouvelle découverte et innovation théorique. Toutefois, il convient de souligner que cette évolution ne s'est pas toujours faite de manière linéaire : certaines approches se sont développées en parallèle sans nécessairement dialoguer entre elles, et l'on observe parfois des retours à des modèles plus traditionnels dans certains courants ou contextes théoriques.

1.3. Des problématiques centrales

Comme nous avons vu, l'étude des constructions verbales constitue un domaine central en linguistique, car elle engage plusieurs questions théoriques majeures, en touchant à la syntaxe, la sémantique, et la pragmatique, tout en mobilisant des approches issues de différents champs, comme la linguistique cognitive et la linguistique de corpus. Les travaux de Tesnière (1959), notamment son analyse fondée sur la notion de dépendance, ont jeté les bases d'une réflexion sur les relations syntaxiques entre les éléments d'une phrase. Toutefois, les approches plus récentes de la Grammaire des Constructions mettent davantage l'accent sur l'articulation entre forme, sens et usage.

De nombreuses problématiques y sont abordées de manière récurrente, notamment en ce qui concerne les relations entre forme et sens, ainsi que l'impact du contexte sur l'interprétation des constructions verbales (Goldberg, 1995). L'une des questions centrales concerne la nature des constructions elles-mêmes, et comment elles peuvent être définies et distinguées des simples arrangements syntaxiques. En effet, la Grammaire des Constructions propose que les constructions ne se limitent pas à des structures syntaxiques, mais qu'elles véhiculent des significations spécifiques qui ne peuvent être entièrement dérivées des mots individuels qui les composent. Cette idée remet en question les approches traditionnelles qui tendent à dissocier les niveaux syntaxique et sémantique dans l'analyse linguistique.

Dans la lignée de ces approches cognitives, un autre enjeu fondamental concerne les éléments de la phrase. Parmi ces relations, la question de la transitivité occupe une place centrale, car elle permet de comprendre comment les verbes structurent l'information et interagissent avec leurs arguments. Ainsi, une conception contemporaine développée dans ce cadre envisage la transitivité non pas comme une caractéristique binaire, mais comme un spectre avec des degrés de variation selon les contextes d'utilisation et les relations sémantiques impliquées. Legallois (2017), par exemple, souligne l'importance d'une approche constructionnelle pour mieux comprendre la transitivité, indiquant que même les structures verbales simples comme [GNsujet-V-GNobjet] peuvent posséder des subtilités significatives non traitées par des approches antérieures plus rigides. Par exemple, une approche traditionnelle pourrait analyser *Marie ouvre la porte* de manière strictement syntaxique, sans considérer le fait que l'action d'ouvrir peut avoir des implications sémantiques ou pragmatiques différentes selon le contexte. En revanche, l'approche constructionnelle prend en compte ces différences en reconnaissant que cette structure peut, selon le contexte, impliquer une permission, un début d'interaction ou un simple mouvement mécanique.

En outre, une pression existe dans la recherche contemporaine pour réconcilier les différences entre les transpositions théoriques de la syntaxe et de la sémantique. La notion de prédicat, bien que centrale dans les approches logico-sémantiques depuis le XVIIe siècle, a été reprise et approfondie dans les travaux de Mel'čuk et Polguère (2009a), notamment dans l'étude des rôles syntaxiques et sémantiques des participants dans une phrase. Leur approche met en lumière la diversité des rôles que les participants peuvent jouer dans une phrase donnée, ce qui complique la modélisation linguistique des interactions syntaxiques et sémantiques. Par exemple, dans la phrase *Paul se lève tôt*, le prédicat principal *se lever* indique une action réalisée par Paul, mais un quasi-prédicat est introduit par l'adverbe *tôt*, modifiant l'interprétation de l'action en précisant le moment où elle a lieu. Ces prédicats sont donc souvent associés à des quasi-prédicats, qui ajoutent une couche de complexité supplémentaire. Cette interaction entre prédicat et quasi-prédicat montre comment les structures syntaxiques et sémantiques interagissent pour créer des significations complètes, ne se réduisant pas aux éléments pris isolément. Ainsi, comprendre comment ces éléments interagissent dans une construction nécessite une analyse approfondie et interdisciplinaire qui implique non seulement des outils linguistiques, mais aussi des perspectives cognitives et pragmatiques.

Une dimension additionnelle des problématiques théoriques inclut l'analyse des relations d'agentivité et de patient dans les constructions transitives, comme par exemple dans *Marie casse un vase*. Dans cette phrase, le syntagme nominal *Marie* renvoie à l'agent, c'est-à-dire l'entité qui accomplit l'action de casser, tandis que le syntagme un *vase* renvoie au patient, l'entité qui subit l'action. Dans une analyse simple, ces rôles peuvent sembler purement syntaxiques. Cependant, selon l'approche sémantique et pragmatique, l'analyse montre que cette construction véhicule aussi des implications sémantiques : par exemple, la responsabilité est attribuée à l'agent (causalité), et le choix du verbe *casser* plutôt qu'un autre verbe indique une intention spécifique (action délibérée). Cela affecte la manière dont cet événement est perçu par l'auditeur ou le lecteur.

Ainsi, au-delà de la simple identification des rôles syntaxiques, cette approche met en évidence la manière dont les structures transitives participent à l'encodage des relations causatives et des intentions communicatives. En ce sens, les choix lexicaux et syntaxiques opérés dans une construction influencent l'interprétation pragmatique d'un énoncé, notamment en ce qui concerne l'attribution de la responsabilité et les effets discursifs associés.

Dans une perspective plus large, les variations dans la catégorisation des verbes, telles celles décrits par Blinkenberg et discutés dans les travaux de Legallois, mettent en évidence les variations de transitivité et

leurs implications sur le sens interprété et l'usage contextuel (Legallois, 2017 : 17-22). En effet, la manière dont un verbe est catégorisé (transitif, intransitif, ditransitif, etc.) détermine les structures syntaxiques qu'il peut former, comme la possibilité d'ajouter des objets directs ou indirects. Par exemple, un verbe transitif comme *donner* permet une construction à trois arguments (*Jean donne un livre à Marie*), tandis qu'un verbe intransitif comme *courir* n'autorise pas cette structure. Cette catégorisation ne se limite donc pas à une distinction formelle, mais influence directement la structuration du sens et l'interprétation des énoncés, en déterminant les schèmes des interactions possibles entre les participants. Par conséquent, une compréhension complète de la construction verbale nécessite de prendre en compte comment ces catégories participent à des processus complexes de sélection et de combinaison d'éléments syntaxiques et sémantiques, en intégrant des critères à la fois grammaticaux et discursifs pour mieux appréhender leur variabilité contextuelle.

Par ailleurs, les critiques faites aux modèles traditionnels de la transitivité et de leur application typologique soulignent l'insuffisance de certaines explications lorsqu'il s'agit de constructions intransitives ou attributives. En particulier, certaines analyses ont montré que la détermination de la transitivité ne repose pas uniquement sur la structure grammaticale, mais peut être modulée par des facteurs tels que la présence ou l'absence de certains éléments syntaxiques, comme les déterminants nominaux, ainsi que par des choix opérés en fonction du contexte énonciatif (Legallois, 2017 : 17-20). Cette perspective critique invite à une prise en compte plus détaillée des contextes où des actions, états, ou propriétés sont exprimés, nécessitant une flexibilité conceptuelle au-delà des modèles traditionnels.

En outre, la distinction entre des constructions verbales considérées comme prototypiques – c'est-à-dire conformes à des schèmes syntaxiques centraux comme [GNsujet-V-GNobjet] – et celles qui s'en écartent, constitue une problématique théorique récurrente (Legallois, 2017 : 17-20). Les conceptions prototypiques sont souvent critiquées pour leur rigidité et leur manque de capacité à appréhender les nuances sémantiques et syntaxiques des constructions verbales dans les emplois réels. Par conséquent, un mouvement vers une approche plus flexible et contextuelle se profile dans les études contemporaines, où les chercheurs insistent sur la nécessité de contextualiser dynamiquement les constructions verbales dans le langage parlé et écrit.

Les méthodologies de recherche dans l'analyse des constructions verbales sont en constante évolution, cherchant à incorporer des outils analytiques issus de disciplines adjacentes telles que la psycholinguistique et la linguistique cognitive. Cela soulève des questions sur la manière dont les structures linguistiques reflètent des processus mentaux et culturels (Mel'čuk & Polguère, 2007). Ces

recherches interdisciplinaires approfondissent notre compréhension des relations entre les contraintes linguistiques inhérentes et les choix sémantiques faits par les locuteurs selon les contextes culturels spécifiques.

Enfin, une question demeure quant à la place des constructions verbales dans la description grammaticale des langues du monde. Faire le pont entre les variations interlinguistiques nécessite de réévaluer et d'adapter les théories de construction verbale pour expliciter des phénomènes linguistiques au-delà des frontières linguistiques et culturelles spécifiques. Cette quête s'avère continue et essentielle pour aller vers le développement de théories universelles de la construction verbale qui tiennent compte à la fois de la diversité et de l'unicité des langues du monde.

2. La Grammaire des constructions

Comme on l'a vu, la grammaire des constructions a transformé la compréhension de la relation entre la structure syntaxique et le sens. Contrairement aux théories traditionnelles qui tendent à séparer lexique et grammaire ou à réduire la syntaxe à un ensemble de règles formelles, cette approche postule que les constructions grammaticales – définies comme des associations conventionnelles de forme et de sens – constituent des unités fondamentales du langage. Ces constructions, tout comme les mots, sont porteuses de signification, et leur reconnaissance comme telles permet une lecture plus fine de la compétence linguistique des locuteurs.

Cette section vise à explorer les fondements théoriques de la grammaire des constructions (2.1), les contributions spécifiques de Dominique Legallois dans ce cadre (2.2), ainsi que quelques applications et études de cas illustrant la variation interprétative de cette approche (2.3). Ensemble, ces sections fourniront un cadre théorique solide pour aborder les constructions verbales dans une perspective à la fois linguistique et didactique.

2.1. Fondements de la Grammaire des Constructions

La Grammaire des Constructions est une approche linguistique qui se centre sur les relations entre la forme et le sens dans les structures linguistiques. Contrairement aux notions plus traditionnelles de la grammaire générative, cette approche met l'accent sur l'idée que la grammaire et le lexique sont intrinsèquement interconnectés. Elle se distingue également du lexique-grammaire et des approches

compositionnelles en considérant que les constructions grammaticales ne sont pas simplement des assemblages de mots ou des combinaisons prévisibles régies par des règles abstraites, mais qu'elles doivent être analysées comme des unités significatives autonomes, porteuses d'un sens qui émerge de leur usage conventionnel dans une langue.

Comme on l'a vu, l'un des principes fondamentaux de la grammaire des constructions est que chaque construction possède une association particulière de forme et de signification qui n'est pas entièrement prévisible à partir de ses composants individuels (Legallois & Patard, 2017). Cela dépasse la vision compositionnelle classique, selon laquelle le sens global serait dérivé uniquement des mots et des règles syntaxiques.

Cette perspective souligne qu'il est essentiel d'analyser comment les constructions sont utilisées dans des contextes réels pour comprendre leur fonction, plutôt que de tenter de les expliquer isolément et au travers de dérivations syntaxiques sous-jacentes.

Contrairement à la perspective générative qui distingue strictement entre le lexique et la syntaxe, la grammaire des constructions postule un modèle intégré où les formes lexicales et les schèmes syntaxiques sont interprétés comme des constructions sur un continuum (François & Legallois, 2006 : 13-15). Ce modèle permet une meilleure compréhension des comportements linguistiques, en particulier dans les cas où des idiomes ou des expressions fixes semblent défier les règles syntaxiques généralisées.

Par ailleurs, la grammaire des constructions met également en évidence l'idée que certaines structures, souvent perçues comme idiomatiques, jouent en réalité un rôle crucial dans la systématicité de la langue. Ces fonctions sont souvent cachées ou obscurcies par une analyse purement syntaxique ou lexicale. Par exemple, les expressions telles que *the cheaper, the better* illustrent comment des formulations ostensiblement idiomatiques peuvent être comprises en termes de constructions productives et systématiques (González-Rey, 2016 : 151-154) : cette expression illustre un phénomène de figement linguistique, analysable à travers les processus de grammaticalisation et de lexicalisation. Comme l'indique Combettes (2013 : 9-11), ces processus varient en fonction du degré de figement atteint par une expression donnée. Ici, l'expression ne se limite pas à une combinaison de mots librement interchangeable, mais constitue une unité sémantique autonome, indépendante de la somme de ses constituants. Elle s'intègre ainsi au système linguistique en tant qu'élément prévisible et conventionnalisé.

Pour aller plus loin, l'analyse peut s'appuyer sur plusieurs critères du figement :

1. L'autonomie syntaxique : une expression figée ne peut pas être recomposée librement sans altération de son sens. Par exemple, *prendre la fuite* signifie « s'enfuir », mais il serait incorrect de dire *prendre une fuite* ou *prendre fuites* en voulant conserver le même sens.
2. La réanalyse sémantique : l'expression acquiert une signification qui ne découle pas directement de l'addition des mots qui la composent. Ainsi, *donner un coup de main* ne signifie pas littéralement « donner une main », mais « aider ».
3. L'opacité sémantique : le sens global n'est pas déductible à partir des significations individuelles des mots. Par exemple, dans *mettre la main à la pâte*, il ne s'agit pas de poser physiquement une main sur de la pâte, mais de participer activement à une tâche.

Ainsi, loin d'être des exceptions idiomatiques isolées, ces constructions illustrent la manière dont des schèmes syntaxiques récurrents structurent le lexique et participent à la construction du sens.

Pour en revenir à la Grammaire des constructions, les fondements de cette approche s'appuient également sur des travaux antérieurs en linguistique cognitive qui mettent l'accent sur l'importance de la signification conceptuelle dans l'analyse grammaticale (François & Legallois, 2006 : 1-4). Ces recherches montrent que la construction du sens ne repose pas uniquement sur la syntaxe ou le lexique isolé, mais aussi sur des schémas cognitifs et des expériences d'usage partagées par les locuteurs. Cela inclut la reconnaissance que les constructions peuvent être influencées par plusieurs facteurs :

- l'expérience d'usage : les locuteurs acquièrent et stabilisent des constructions grammaticales à travers leur exposition répétée à certaines structures linguistiques. Par exemple, des expressions comme *How come… ?* en anglais sont assimilées comme des unités grammaticales à part entière, sans nécessité d'une analyse syntaxique détaillée ;
- la fréquence : une construction hautement fréquente tend à être perçue comme une unité holistique, indépendamment de sa complexité syntaxique. L'expression *What's X doing Y* ? est un bon exemple de ce phénomène : sa fréquence d'utilisation en anglais permet aux locuteurs de la reconnaître immédiatement, et de l'interpréter souvent comme une interrogation ironique ou une protestation implicite (Legallois & Patard, 2017 : 7) ;
- l'enracinement dans la mémoire linguistique : plus une construction est ancrée dans l'usage d'une communauté linguistique, plus elle devient stable et résistante aux transformations syntaxiques. Certaines structures idiomatiques, bien qu'apparemment analytiques, fonctionnent en réalité comme des blocs figés du langage, témoignant ainsi de leur intégration dans la mémoire collective des locuteurs.

Par ailleurs, la linguistique cognitive comme dimension constitutive de l'approche des grammaires des constructions, permet d'expliquer pourquoi certaines constructions ne peuvent pas être interprétées uniquement à travers une analyse syntaxique stricte, mais nécessitent une prise en compte des processus cognitifs et des dynamiques d'usage.

En faisant appel à des corpus linguistiques et à des analyses quantitatives, la grammaire des constructions offre un cadre pour observer non seulement les régularités formelles, mais aussi les déviations et les variations qui traduisent des processus cognitifs plus profonds (González-Rey, 2016 : 146-149). Les données empiriques ainsi obtenues permettent de contrer les critiques des approches purement théoriques et d'illustrer comment les constructions contribuent à la variété des langues.

Un aspect clé de cette approche réside dans la critique des distinctions traditionnelles entre syntagmes figés et libres. Les travaux de François et Legallois (2006 : 11-13) argumentent que cette division est artificielle dans la mesure où tout élément de langage peut être compris comme une construction avec un potentiel plus ou moins grand d'adaptabilité et de flexibilité. La considération des formes verbales spécifiques dans divers contextes d'usage illustre bien cette notion, comme le montre l'analyse menée par François et Legallois sur les structures verbales dans les corpus journalistiques et littéraires. Ces travaux démontrent comment certaines constructions verbales se stabilisent dans l'usage, tout en conservant une part de flexibilité interprétative selon les environnements discursifs.

Par ailleurs, cette perspective permet également d'interroger les tensions entre créativité linguistique et conventions stabilisées. Par exemple, des expressions comme *c'est pas comme si…* ou *faut pas pousser mémé dans les orties* sont fréquemment utilisées dans des contextes discursifs particuliers, avec des significations pragmatiques parfois éloignées de leur interprétation littérale. Ces formes, bien qu'elles puissent sembler innovantes ou idiomatiques, s'inscrivent dans des schèmes syntaxico-pragmatiques reproductibles et reconnaissables par les locuteurs.

En ce sens, les recherches sur la grammaire des constructions, notamment celles de Legallois & Patard (2017), proposent une reconfiguration théorique des cadres d'analyse traditionnels. Cette orientation soutient une compréhension plus fine des phénomènes grammaticaux, fondée sur l'observation des régularités d'usage et des variations interprétatives.

2.2. Contributions de Dominique Legallois à la Grammaire des Constructions

L'apport principal de Dominique Legallois réside dans sa conceptualisation des unités phraséologiques comme des constructions à part entière. Cette perspective s'inscrit dans le cadre plus large de la grammaire des constructions, que Legallois contribue à enrichir en explorant des formes linguistiques souvent négligées par les approches traditionnelles. Il met en lumière la diversité des constructions grammaticales et montre comment ces associations de forme et de sens influencent l'interprétation sémantique.

L'auteur s'attache à deux axes complémentaires : clarifier les bases conceptuelles de cette approche et l'appliquer à des données empiriques. Il dépasse les limites des théories syntaxiques génératives en insistant sur la relation étroite entre forme, sens et usage, en s'appuyant sur des méthodes combinant analyses syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Ainsi, les constructions ne seront pas de simples abstractions théoriques, mais des phénomènes concrets, observables dans les usages réels du langage.

Dans ce cadre, l'une des contributions majeures de Legallois réside dans la systématisation et l'approfondissement d'une conception élargie de la construction, déjà amorcée dans les travaux fondateurs de la Construction Grammar, notamment chez Fillmore et Kay, et reprise dans les approches ultérieures comme celle de Goldberg (1995, 2002). Il propose une vision fluide et intégrée des unités phraséologiques, considérées non comme des entités figées, mais comme des constructions dynamiques, syntaxiques et sémantiques, centrales dans le fonctionnement grammatical. Comme on l'a vu dans la section précédente, certaines expressions idiomatiques peuvent être analysés comme des constructions productives au sein du système linguistique. Legallois approfondit cette perspective en les revalorisant, non comme des anomalies, mais comme des manifestations régulières de l'activité grammaticale (Cavalla & Legallois, 2020 : 12-15).

Il a ainsi développé plusieurs typologies, tant pour les constructions grammaticales générales (allant des structures simples aux constructions causatives ou idiomatiques), que pour les unités phraséologiques (incluant locutions verbales, collocations, pragmatèmes), qui permettent d'appréhender la complexité du lexique figé dans la langue. Ces typologies ouvrent souvent des perspectives sur le rôle des constructions dans la cognition et leur impact sur l'acquisition linguistique.

Ses travaux mobilisent des outils méthodologiques variées. Outre l'utilisation classique des corpus numériques, Legallois accorde une attention particulière aux cartes heuristiques ; celles-ci permettent de représenter visuellement les liens syntaxico-sémantiques entre constructions et d'identifier des régularités d'usage à partir de leurs contextes d'emploi. Elles peuvent, par exemple, faire apparaître des

proximités entre des constructions causatives comme *faire tomber* et *laisser tomber*, ou encore entre des tournures expressives telles que *prendre la fuite* et *foutre le camp*, en mettant en évidence leurs usages similaires malgré des différences lexicales.

Sur le plan pédagogique, Legallois s'inscrit dans le champ de la phraséodidactique, en proposant des orientations concrètes pour intégrer ces constructions dans l'enseignement des langues. Il défend une approche intégrée qui encourage la conception d'activités centrées sur l'identification et la production de ces unités dans des situations authentiques de communication. L'idée d'une sensibilisation précoce aux constructions figées, dès les premières phases d'apprentissage, est centrale dans sa réflexion, l'objectif étant de faciliter leur ancrage dans le lexique mental des apprenants et d'en soutenir la mémorisation et l'usage actif.

Au-delà de la réflexion théorique, les approches constructionnelles articulent pragmatique et construction grammaticale, en soulignant que certaines séquences, telles que *prendre la fuite*, doivent être comprises non comme des formes linguistiques figées, mais comme des constructions dynamiques, socialement situées, porteuses de valeurs interactionnelles (González-Rey, 2016 : 149-152).

Il plaide pour une interaction étroite entre recherche linguistique et pratiques pédagogiques, dans l'idée que les avancées théoriques doivent nourrir la conception d'outils didactiques concrets, renouvelant le lien entre description grammaticale et transmission linguistique. Cette articulation sera reprise et développée dans la troisième partie, consacrée aux propositions didactiques.

2.3. Applications et études de cas dans la Grammaire des Constructions

Dans le cadre de la Grammaire des Constructions, les applications et études de cas se centrent principalement sur l'analyse des structures linguistiques comme unités fondamentales, porteuses de significations propres. Cela permet de comprendre comment les éléments lexicaux agissent à la fois de manière autonome et en tant que parties intégrantes de configurations syntaxico-sémantiques plus larges. Parmi les axes qui intéressent particulièrement cette étude figure l'analyse des constructions verbales dites argumentales, c'est-à-dire celles qui impliquent une structuration spécifique autour d'un verbe et de ses arguments. Ces constructions permettent de dégager des régularités interprétatives qui ne sont pas toujours déductibles à partir des seules définitions lexicales. Goldberg (1995), par exemple, a montré que des structures verbales constantes peuvent induire des variations de sens importantes, même lorsque le verbe ne change pas. Le cas du verbe *prendre* en français est une bonne illustration : son

interprétation varie en fonction de la construction dans laquelle il entre. Ainsi, *prendre un médicament* « ingérer » diffère de *prendre une décision* « adopter une position » ou encore de *prendre froid* « contracter une maladie » : tous activent des schèmes différents. Dans chacun de ces cas, ce n'est pas uniquement le verbe qui véhicule le sens, mais bien la construction globale, incluant les collocatifs et la structure syntaxique. Cette observation rejoint également les analyses menées par Bruley-Meszaros (2007), qui montre que la variation sémantique de certains verbes, tels que *tenir*, *parler* ou *penser*, dépend étroitement du schème constructionnel dans lequel ils apparaissent – en particulier de la présence et du type de préposition introduisant le complément. Cette observation sera reprise dans l'analyse de nos données, présentées en deuxième partie de ce travail.

Ces observations illustrent ce que François & Legallois (2006 : 15-17) appellent les « propriétés émergentes des constructions », c'est-à-dire les significations qui apparaissent du fait de l'agencement spécifique des éléments linguistiques, et qui ne sont pas prévisibles à partir des parties isolées. Ce phénomène remet ainsi en question le principe de compositionnalité, selon lequel le sens d'un énoncé devrait être entièrement déductible de la signification de ses constituants et de leur mode de combinaison.

Par ailleurs, reprenant une notion issue de la linguistique de corpus anglaise, Dominique Legallois mobilise la notion de « colligation » pour analyser comment les locuteurs sélectionnent certaines constructions non sur la base de règles fixes, mais en fonction de préférences d'usage, liées au contexte discursif et au genre textuel (*ibid.*). Par exemple, un verbe comme *laisser* est fortement associé à des constructions causatives dans des contextes narratifs (*laisser tomber*, *laisser faire*), tandis que dans des textes institutionnels ou administratifs, il apparaît davantage au sein de formules prescriptives telles que *laisser entrer le personnel autorisé*. Ce type d'analyse met en lumière les régularités propres à certaines combinaisons forme-usage, sans qu'elles soient nécessairement régies par des règles syntaxiques explicites.

Dans le même esprit, l'analyse menée par Legallois sur les verbes de production de discours dans différents corpus a révélé des variations systématiques. Par exemple, dans un article de presse, le verbe *demander* apparaît fréquemment dans des structures factuelles telles que *le ministre a demandé des explications*, marquant une prise de position ou une requête institutionnelle. En revanche, dans des romans, toujours selon Legallois, on trouve des constructions plus modales ou dialogales, comme *il devait lui demander de partir*, qui suggèrent une intention non encore réalisée ou une narration indirecte.

Cette attention portée aux usages selon les genres discursifs s'inscrit également dans une perspective pédagogique. En effet, les approches constructivistes, dans le sillage de la Grammaire des Constructions, ont eu un impact sur la didactique des langues, en insistant sur l'apprentissage des constructions comme unités d'usage plutôt que sur des règles abstraites. González-Rey (2016 : 147-150) souligne que cette approche facilite l'appropriation des régularités linguistiques, car elle reflète la manière dont les langues sont réellement utilisées.

L'exploitation des études de cas permet ainsi de mieux comprendre les interactions entre unités lexicales et structures grammaticales, en tenant compte de leur dimension historique, contextuelle et cognitive. Si les travaux de François & Legallois (2006 : 17-19) ont marqué une étape importante dans cette orientation, ce sont les perspectives ouvertes par cette approche –notamment en lien avec les genres discursifs et les pratiques langagières contextualisées – qui constituent aujourd'hui un cadre pertinent pour l'analyse linguistique et la réflexion didactique. L'objectif ici n'est donc pas de prolonger ces travaux à proprement parler, mais d'en mobiliser les apports pour examiner la manière dont les constructions verbales fonctionnent dans l'enseignement du français.

3. Approche de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC)

La Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC) constitue une approche qui s'inscrit dans une tradition de recherche centrée sur la description et l'organisation du lexique selon ses propriétés syntagmatiques et sémantiques. Cette théorie linguistique a été développée à partir des travaux pionniers d'Igor Mel'čuk, dont l'objectif principal était de fournir une approche systématique et exhaustive de la manière dont le langage véhicule du sens par le biais de ses structures lexicales et syntaxiques.

L'intérêt croissant pour les constructions verbales au sein de la LEC est fondamentalement lié à la nature intrinsèque du verbe en tant que pivot de la phrase. Comme signalé précédemment, le verbe, par sa capacité à régir des arguments et à interagir avec divers actants et circonstants, occupe une place centrale dans la syntaxe des constructions. Il s'agit là d'une des raisons pour lesquelles les constructions verbales font l'objet d'une attention particulière dans l'analyse lexicale et grammaticale. La LEC, par ses outils descriptifs et analytiques, cherche à expliciter les mécanismes internes qui régissent ces constructions et à en dégager les règles combinatoires sous-jacentes.

Dans cette section, nous nous proposons d'explorer en profondeur l'approche développée par la Lexicologie Explicative et Combinatoire à l'égard des constructions verbales. Nous commencerons par

une présentation générale de cette théorie, en soulignant ses fondements théoriques et méthodologiques ainsi que ses objectifs principaux en matière de description lexicale. La LEC se distingue notamment par son cadre formel qui permet de modéliser les relations syntaxiques et sémantiques de manière cohérente et systématique, offrant des descriptions détaillées des unités lexicales.

Par la suite, nous mettrons en lumière les contributions majeures de Mel'čuk et de ses collaborateurs, notamment Alain Polguère, qui ont apporté des éclairages novateurs quant à l'analyse des constructions verbales. Leurs travaux ont permis de raffiner l'approche descriptive de la LEC, proposant des modèles d'analyse qui intègrent les contraintes syntagmatiques et paradigmatiques tout en tenant compte des interactions complexes entre les différents composants d'une phrase.

Il convient de noter que la LEC, de par sa nature explicative, ne se limite pas à la simple description des constructions existantes. Elle vise également à fournir une explication rationnelle des préférences combinatoires observées dans l'usage linguistique, en considérant les principes d'organisation du lexique et de la syntaxe qui sous-tendent ces préférences. L'analyse des constructions verbales selon cette approche permet ainsi d'expliciter les régularités et variations observées dans leur fonctionnement syntaxique et sémantique, en mettant en évidence les principes de structuration sous-jacents.

De plus, outre sa dimension théorique, la LEC se caractérise par une forte composante appliquée, notamment dans le domaine de la lexicographie. Les dictionnaires construits selon les principes de la LEC sont principalement destinés aux linguistes et aux spécialistes du traitement automatique du langage, mais leurs descriptions détaillées des constructions verbales peuvent également bénéficier à des enseignants et à des apprenants avancés. Ces ressources prennent en compte à la fois les aspects formels et sémantiques des verbes, ce qui permet une meilleure compréhension de leurs usages en contexte.

Dans notre exploration de cette approche, nous nous attacherons à illustrer par des exemples concrets comment la LEC permet d'analyser et de décrire les constructions verbales dans une diversité de contextes linguistiques. En nous appuyant sur des analyses de corpus et des études de cas, nous mettrons en évidence les processus par lesquels cette approche éclaire les subtilités des relations verbales, tout en offrant des perspectives nouvelles sur l'analyse syntaxique et sémantique.

Au fil de cette section, nous verrons comment cette théorie aide notre compréhension des mécanismes linguistiques et ouvre des perspectives appliquées, notamment dans l'enseignement du français langue étrangère, ainsi que dans d'autres champs comme la lexicographie et le traitement automatique du langage. La présentation qui suit fournira ainsi non seulement une introduction générale à la LEC, mais servira également de prélude aux discussions plus approfondies sur les contributions spécifiques de

chercheurs clés dans ce domaine et à l'analyse appliquée des constructions verbales en contexte pédagogique.

3.1. Présentation générale de la Lexicologie Explicative et Combinatoire

La Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC), développée principalement par Igor Mel'čuk et ses collaborateurs, se distingue comme une approche théorique de la description lexicographique. Cette méthode, profondément enracinée dans la tradition de la linguistique formelle, vise à fournir une présentation exhaustive et précise des relations lexicales et sémantiques au sein des langues. Elle repose notamment sur l'intégration des concepts clés tels que les prédicats sémantiques, les actants, et les quasi-prédicats, ainsi que sur l'analyse de leurs combinaisons possibles dans divers contextes linguistiques.

L'une des contributions majeures de la LEC réside dans sa capacité à distinguer et à décrire deux classes principales de sémantèmes : **les prédicats** et **les noms sémantiques**. Les prédicats sémantiques, selon Mel'čuk et Polguère (2009a : 99-101), sont des unités lexicales qui dénotent des faits ou des événements, tels que des actions, des états ou des processus. Ils se distinguent par leur capacité à contrôler des actants, c'est-à-dire des participants à l'action ou à l'état décrit par le prédicat. Les noms sémantiques, quant à eux, dénotent des entités comme des objets, des êtres vivants ou des substances et n'exercent pas cette fonction actionnelle. Cette distinction est essentielle pour comprendre la manière dont les mots interagissent au sein de la structure syntaxique d'une phrase.

La LEC ne se limite pas à cette dichotomie. Elle introduit également le concept de **quasi-prédicat**, une classe intermédiaire entre les prédicats stricts et les noms sémantiques. Les quasi-prédicats, bien qu'ils dénotent des entités, possèdent une structure sémantique qui les rapproche des prédicats en contrôlant des positions actancielles. Par exemple, des termes comme *directeur* ou *hôpital* ne se contentent pas de désigner une entité, mais impliquent des relations spécifiques entre différentes entités (par exemple, *directeur de X* ou *hôpital où X soigne Y*). Cette conceptualisation permet une modélisation plus détaillée des relations lexicales, illustrant la complexité des significations que peuvent véhiculer certains mots en fonction de leur contexte d'utilisation.

Un autre aspect fondamental de la LEC est son approche combinatoire des lexies, c'est-à-dire la manière dont les unités lexicales se combinent pour former des expressions et des phrases. Dans ce cadre, l'analyse porte non seulement sur les mots en tant qu'unités autonomes, mais aussi sur leurs composantes morphémiques lorsque celles-ci jouent un rôle dans les relations combinatoires. La LEC

propose une description systématique des collocations, définies comme des combinaisons lexicales fréquentes et prévisibles, telles qu'*administrer un traitement* ou *révéler un secret*. Cette approche vise à capturer non seulement les significations isolées des mots, mais aussi les contraintes de cooccurrence qui régissent leur usage dans la langue. Mel'čuk (1999) souligne l'importance des collocations dans la construction du sens, en particulier dans le cadre des fonctions lexicales, qui modélisent les relations sémantiques et syntaxiques entre les lexies.

La dimension explicative de la LEC réside dans sa capacité à clarifier les règles qui gouvernent ces relations lexicales. En d'autres termes, la LEC ne se contente pas de décrire les formes linguistiques telles qu'elles apparaissent dans le corpus, mais cherche également à expliquer les principes sous-jacents qui les régissent. Cette approche théorique se distingue par son orientation vers la résolution des ambiguïtés sémantiques et des problèmes de synonymie, en offrant des outils pour une description fine et systématique des variations de sens en fonction des contextes d'usage. Par exemple, la phrase *Paul casse une assiette* illustre comment le verbe *casser* agit en tant que prédicat, structurant la relation entre l'agent (Paul) et l'objet (l'assiette). Cela met en lumière la manière dont le prédicat organise syntaxiquement et sémantiquement ses actants. Dans ce cadre, les fonctions lexicales jouent un rôle clé pour expliquer ces phénomènes. L'une des fonctions centrales identifiées par la LEC est ***Oper***, qui représente la relation entre un prédicat nominal et un verbe opérateur exprimant une action associée. Par exemple, dans l'expression *donner un conseil*, le verbe *donner* est un opérateur lexical associé au nom *conseil*, et peut être remplacé par d'autres verbes selon le contexte (*offrir un conseil*, *fournir un conseil*). Cette approche permet ainsi de formaliser les régularités et variations dans l'usage des lexies, tout en offrant une modélisation précise de leur comportement syntaxique et sémantique.

Enfin, la LEC s'inscrit dans une démarche combinatoire, en ce sens qu'elle examine comment les unités lexicales interagissent entre elles pour produire du sens. Dans cette optique, elle a conduit à la création d'outils tels que la base de données **DiCo** (Mel'čuk & Polguère, 2007), qui constitue une ressource lexicographique structurée permettant d'organiser et d'analyser les relations entre les lexies. Le **Dico** (Dictionnaire combinatoire) est un modèle de description du lexique basé sur la théorie de la LEC. Il vise à représenter systématiquement les relations sémantiques et combinatoires entre les unités lexicales, notamment à travers l'identification des collocations, des fonctions lexicales et des liens dérivationnels. Par exemple, pour une entrée comme *conseil*, la base de données fournit des relations combinatoires avec des verbes comme *donner* (fonction ***Oper***), des adjectifs comme *judicieux* (fonction ***Magn***) ou encore des noms associés comme *avertissement*. Cette modélisation permet de rendre compte des

multiples dimensions du sens lexical, en intégrant les variations contextuelles et les structures syntaxiques complexes. Grâce à ces outils, la LEC propose une analyse fine des régularités combinatoires du lexique, facilitant ainsi l'étude des mécanismes sous-jacents à la production et à l'interprétation du sens dans la langue.

3.2. Les apports de Mel'čuk et Polguère à l'analyse des constructions verbales

Dans le cadre de la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), les travaux d'Igor Mel'čuk et d'Alain Polguère ont joué un rôle important dans l'analyse des constructions verbales. Leur approche consiste principalement à décomposer le langage en unités fondamentales et à examiner les relations systémiques entre ces unités pour saisir la complexité des constructions verbales dans la langue française.

Cette contribution peut être synthétisée par l'accent que les auteurs mettent sur les relations sémantico-syntaxiques et leur rôle dans l'analyse des verbes et des constructions verbales. En examinant les distinctions subtiles entre les prédicats sémantiques et les quasi-prédicats, ils ont introduit une analyse approfondie. Cela leur a permis de classer les constructions verbales non seulement selon leur forme mais aussi selon leur fonction (Mel'čuk & Polguère, 2007).

Un aspect majeur des apports de ces linguistes est l'utilisation des fonctions lexicales (FL) pour modéliser les relations entre les mots, considérées comme cruciales, et abondamment mises en avant dans leurs recherches sur les relations lexicales. En particulier, ils soulignent l'importance des relations collocationnelles (comme mentionné plus haut), dans lesquelles un mot contrôle l'usage d'un autre, ce qui est essentiel pour comprendre la structure des constructions verbales (Mel'čuk & Polguère, 2007). Cette approche vise à représenter les combinaisons lexicales, non pas simplement comme des résultats linguistiques, mais comme des processus actifs guidés par des règles sémantiques et syntaxiques.

Parmi les concepts introduits, les FL telles que ***Oper***, pour les opérations ou ***Real*** pour les réalisations jouent un rôle important dans la détermination des comportements verbaux dans différents contextes. Comme nous l'avons vu un peu plus haut, ***Oper*** désigne les verbes qui expriment une action caractéristique associée à un nom. Par exemple, pour le nom *peur*, la fonction ***Oper1*** permet d'identifier les verbes associés comme *avoir peur*, *éprouver une peur*, tandis que ***Oper2*** correspond à *inspirer la peur* (Mel'čuk, 1996). Pour ce qui concerne ***Real***, il se rapporte aux verbes qui expriment une manifestation ou une concrétisation d'un état ou d'un processus. Par exemple, pour le nom *projet*, ***Real1*** est représenté par *réaliser un projet*, et ***Real2*** par *aboutir à un projet*, mettant ainsi en évidence

différentes modalités de réalisation d'un même concept (Mel'čuk & Polguère, 2007). Ces fonctions lexicales permettent ainsi de définir et de classifier les verbes selon les paramètres d'intensité, de modalité ou de réalisation temporelle d'une action, en intégrant à la fois leur rôle syntaxique et leur contribution sémantique à la construction du sens.

En outre, leur analyse des verbes dans le contexte des structures prédicatives met en avant l'idée que chaque verbe possède une structure sous-jacente d'actants. Cette structure est non seulement essentielle pour la compréhension sémantique mais aussi pour la syntaxe des constructions verbales complexes. Par ailleurs, ils contribuent également à souligner la nécessité d'intégrer les données contextuelles dans l'analyse des constructions verbales. En s'appuyant sur des corpus lexicaux tels que le **DiCo**, ils montrent comment des éléments d'interprétation, tels que la situation de communication et le cotexte, jouent un rôle dans la modulation des sens verbaux et dans la sélection des constructions appropriées (Mel'čuk & Polguère, 2007). Par exemple, un verbe comme *ouvrir* peut exprimer une action physique *ouvrir une porte* ou abstraite *ouvrir une discussion* selon le contexte. Dans le **DiCo,** ces nuances sont mises en évidence par l'analyse des collocations et des fonctions lexicales associées, montrant comment un même verbe peut activer différentes structures selon les cooccurrences lexicales et discursives.

Un autre élément important de leur travail réside dans la clarification de la notion de quasi-prédicat. Comme mentionné précédemment (cf. section 3.1), les quasi-prédicats sont positionnés entre les prédicats pleinement définis, qui expriment une action ou un état de manière explicite (comme *manger* ou *courir*), et les noms sémantiques, qui désignent des objets ou des entités (comme *table* ou *vérité*). Les quasi-prédicats partagent certaines caractéristiques des deux, apportant une information supplémentaire sans être eux-mêmes des verbes ou des noms complets. Cette catégorie, déjà introduite dans la section précédente, mérite une attention particulière dans l'analyse des constructions verbales, car elle oblige à repenser les modèles traditionnels de classification lexicale. Ces quasi-prédicats, en tant que constructions hybrides combinant des propriétés verbales et nominales, apportent une nouvelle dimension à la compréhension des constructions verbales, dont Mel'čuk et Polguère établissent qu'elles nécessitent des modèles d'analyse spécifiques en raison de leur hétérogénéité (Mel'čuk & Polguère, 2009a : 99-103 ; 105-108).

3.3. Exemples d'analyse de constructions verbales selon la LEC

La LEC se centre sur les relations syntaxiques et sémantiques qui sous-tendent les constructions verbales, en se basant sur une description détaillée et systématique des propriétés des verbes et de leurs éléments connexes (Mel'čuk & Polguère, 2009b).

Dans le contexte de la LEC, ces constructions sont étudiées pour évaluer non seulement la manière dont elles se configurent syntaxiquement mais aussi comment elles véhiculent du sens, en tenant compte des actes lexicaux et des relations actancielles et sémantiques entre les composantes verbales et leurs actants (Polguère & Mel'čuk, 2006). L'analyse de ces relations implique notamment l'étude des dérivations sémantiques et des phénomènes de cooccurrence lexicale, qui sont essentiels pour appréhender la complexité des constructions verbales.

Ainsi, Mel'čuk et Polguère (2009b) montrent que des lexèmes parfois considérés comme autonomes entretiennent en réalité des relations sémantiques complexes et systématiques, nécessitant une analyse combinatoire détaillée. Cette interconnexion est essentielle pour révéler comment les significations émergent des contextes spécifiques.

Prenons l'exemple du verbe *tomber* pour illustrer ceci. Dans l'analyse de *chute de X*, Mel'čuk et Polguère (2016 : 52-58) définissent *chute* comme un dérivé sémantique structuré basé sur le verbe *tomber*. Cette relation met en évidence que *chute* dénote « le fait que X tombe », où « tomber » constitue le sémantème central, et *fait* agit comme opérateur syntaxique dans la structure définitoire. Ce type d'analyse met en avant que les noms dérivés conservent une structure argumentale similaire à leur base verbale, bien que leur intégration syntaxique diffère : un verbe peut régir directement un sujet (*X tombe*), tandis qu'un nom dérivé impose une reformulation syntaxique impliquant un complément (*la chute de X*). Cette approche illustre la manière dont la LEC prend en charge les relations contextuelles complexes, non seulement pour décrire les combinaisons lexicales récurrentes, mais aussi pour modéliser les interconnexions sémantiques qui structurent les relations prédicatives dans une langue.

L'approche de la LEC permet également d'examiner les variations sémantiques dans l'usage des constructions verbales. Par exemple, elle analyse les différentes acceptions du verbe *dépenser* en tenant compte de ses contextes idiomatiques ou culturels.

De plus, à travers les exemples observés dans le DiCo/LAF, nous constatons la façon dont les entrées détaillées permettent d'explorer les complexités des relations lexicales. Ces données montrent comment les entrées sont structurées pour inclure différentes dimensions de la signification, telles que les caractéristiques syntaxiques et les potentialités sémantiques, tout en les modélisant sous forme de

facettes lexicales. Ces facettes mettent en évidence les relations paradigmatiques et syntagmatiques, conformément aux principes de la LEC (Polguère & Mel'čuk, 2006).

Selon la LEC, la modélisation des constructions verbales nécessite une analyse approfondie des dimensions lexicale et grammaticale. Par exemple, dans *acheter des biens*, le verbe *acheter* illustre bien comment une même structure verbale peut susciter, selon les contextes, différentes constructions. Cela influence non seulement la perception des locuteurs mais aussi l'organisation des usages linguistiques (Mel'čuk & Polguère, 2009b).

La notion de quasi-prédicat, centrale dans la LEC, offre une perspective unique pour analyser les nuances qui relèvent à la fois de l'interprétation contextuelle et culturelle. Par exemple, le nom *vent*, bien qu'apparenté à une entité physique, peut fonctionner comme quasi-prédicat dans des expressions métaphoriques telles que *filer comme le vent*. Cette analyse révèle non seulement des relations logiques mais également des références culturelles et idiomatiques complexes (Mel'čuk & Polguère, 2016 : 61-70). En comparaison avec les constructions verbales, qui impliquent des relations syntaxiques explicites entre un verbe et ses actants, les quasi-prédicats permettent une structuration du sens à travers des associations sémantiques plus implicites. La LEC ne se limite donc pas aux verbes : en intégrant la notion de quasi-prédicat, elle élargit son champ d'analyse aux noms et à d'autres catégories lexicales, contrairement à certaines approches strictement syntaxiques.

L'approche systématique de la LEC dans l'examen des constructions verbales met également en lumière l'importance de l'actancialisation dans la compréhension de la syntaxe du français. Les modèles proposés montrent comment les rôles des participants dans un événement linguistique sont définis et interagissent avec la syntaxe, facilitant ainsi une meilleure compréhension de la structure des phrases (Mel'čuk, 2004). Par ailleurs, la description des chaînes actantielles met en évidence la variabilité et la combinaison de ces éléments syntaxiques et sémantiques, fournissant aux linguistes une méthodologie complète pour examiner ces interactions.

Enfin, la LEC se distingue par sa capacité à intégrer une approche multicouche de l'analyse lexicale. Cette méthode fait dialoguer sémantique, syntaxe et pragmatique, permettant de résoudre les ambiguïtés liées aux variations interprétatives des constructions verbales, notamment dans le cas des structures à double lecture, comme pour l'ambiguïté entre lecture métaphorique et littérale. Cela permet également d'appréhender les subtilités sémantiques qui émergent des variations contextuelles, en fonction notamment du registre discursif (formel, familier, technique) ou des usages propres à certaines communautés linguistiques (variétés régionales, sociolectes). Le verbe *passer* illustre bien cette

dynamique : dans des contextes tels que *passer un examen* (registre scolaire), *passer la balle* (usage sportif ou familier) ou *passer chez quelqu'un* (usage oral courant), les variations sémantiques observées reflètent non seulement la flexibilité du verbe, mais aussi l'influence des styles discursifs et des contextes d'usage sur les combinaisons. La LEC permet de modéliser ces usages pour expliquer comment le sens change en fonction des relations syntagmatiques et pragmatiques impliquées. Cette approche présente sur ce point des similitudes avec la Grammaire des Constructions, qui analyse également l'interaction entre structures syntaxiques et signification contextuelle (Goldberg, 1995).

En appréhendant les constructions verbales selon cette perspective, la Lexicologie Explicative et Combinatoire propose un cadre efficace pour explorer les relations entre les unités linguistiques et leur rôle dans la formation du sens. Plutôt qu'une approche prescriptive, elle vise à fournir un cadre formel permettant une modélisation fine des interconnexions entre syntaxe et sémantique (Mel'čuk, 1988).

4. Types de constructions retenues pour l'étude

Les constructions verbales phraséologiques, omniprésentes dans la communication quotidienne, jouent un rôle important dans la transmission de significations à la fois littérales et figurées. La typologie de ces constructions se décline principalement en quatre catégories : les **locutions verbales**, les **expressions idiomatiques verbales**, les **collocations verbales**, et les constructions à **verbes supports**. Chacune de ces catégories présente des caractéristiques distinctes qui méritent une attention particulière, non seulement pour leur apport au lexique du français, mais aussi pour leur rôle dans la communication quotidienne.

Le terme phrasème est un terme englobant utilisé pour désigner les diverses unités phraséologiques, regroupant plusieurs sous-catégories ; les locutions verbales en constituent un type spécifique. Les phrasèmes sont des éléments linguistiques qui, bien souvent, ne peuvent être compris que dans leur globalité. L'analyse des combinaisons lexicales révèle des régularités sémantiques dans la langue française, qui reposent sur l'idée que certaines unités lexicales ne se construisent pas seulement par addition de sens mais par intégration dans des schémas cognitifs et discursifs spécifiques. Ainsi, les phrasèmes ne sont pas de simples assemblages de mots, mais des unités porteuses d'une signification globale qui dépasse celle de leurs constituants individuels. Par exemple, dans l'expression *mettre la main à la pâte*, il ne s'agit pas d'une combinaison arbitraire de mots, mais d'une construction dont le

sens global « participer activement » ne peut être déduit uniquement des significations individuelles des termes.

Une exploration des constructions verbales phraséologiques en français montre qu'elles jouent un rôle fondamental dans la communication et dans la structuration culturelle du langage. Elles véhiculent non seulement des significations linguistiques, mais aussi des éléments culturels spécifiques, reflétant des coutumes, des représentations et des pratiques sociales propres à une communauté linguistique (Bulut & Jebali, 2018 : 12). Cette dimension culturelle est particulièrement importante pour l'enseignement du français langue étrangère, où la maîtrise des phrasèmes permet aux apprenants d'accéder à une compétence linguistique plus fine, incluant les nuances pragmatiques et socioculturelles du français (Bulut & Jebali, 2018 : 17). L'étude de ces constructions vise donc à cerner leur spécificité dans le fonctionnement du français, en tenant compte de leur statut figé, de leur valeur symbolique, et des défis qu'elles posent pour la compréhension et l'acquisition du lexique verbal.

Les constructions verbales phraséologiques ne doivent pas être envisagées comme totalement figées : leur stabilité coexiste avec une capacité d'adaptation aux évolutions des usages linguistiques. Cette perspective ne vise pas tant à décrire l'évolution historique des constructions qu'à en analyser la dynamique fonctionnelle. Les pratiques discursives contemporaines, influencées par des facteurs sociaux et culturels, peuvent en effet modifier la forme et l'emploi de certaines expressions, sans toutefois remettre en cause leur structure fondamentale. Cette capacité d'adaptation permet aux locutions de rester pertinentes au fil des changements sociaux et linguistiques. Ces observations intéressent particulièrement l'enseignement des constructions verbales en français langue étrangère : elles soulignent que, pour être pleinement maîtrisées, les constructions doivent être appréhendées non seulement comme des unités figées, mais aussi comme des éléments souples, susceptibles d'évoluer dans leurs usages selon les contextes et les époques.

Par ailleurs, la compréhension des subtilités du français exige une approche approfondie des interactions entre les divers éléments linguistiques, en particulier les locutions figées et les expressions idiomatiques. Ces dernières, bien que caractérisées par une opacité sémantique, peuvent parfois offrir une certaine transparence, lorsqu'elles résultent d'une combinaison unique d'historicité et de culturalité incorporée dans des phrases dont la signification littérale échappe à une interprétation directe.

Les chercheurs dans ce domaine s'accordent à dire que l'étude des phrasèmes requiert, non seulement une analyse linguistique, mais aussi une prise en compte des dimensions culturelles et sociales qui influencent l'utilisation du langage. En considérant les typologies et caractérisations des constructions

verbales, phraséologiques et non phraséologiques, il apparait que le niveau de figement ou de flexibilité peut varier selon les usages contextuels, les intentions communicatives et les particularités culturelles. Ainsi, comme l'indique Clas (2015 : 299-301), et comme l'ont également montré plusieurs travaux menés dans le cadre de la Grammaire des Constructions, les phrasèmes et locutions verbales dépassent le cadre strictement linguistique pour s'inscrire dans les pratiques interactionnelles plus larges. En conséquence, la traduction de ces constructions verbales phraséologiques pose de nombreux défis : leur signification, souvent ancrée dans des schémas culturels spécifiques, ne trouve pas toujours d'équivalent direct dans d'autres langues. La difficulté réside dans l'absence de correspondance exacte, ce qui oblige les traducteurs à trouver des solutions adaptées pour transmettre le sens global de ces constructions à un public non-francophone.

Sur le plan didactique, impliquer les apprenants de langue dans une appréciation et un apprentissage des phrasèmes s'inscrit dans une longue tradition mais reste aussi un domaine en pleine évolution. La didactique des langues doit intégrer des stratégies pour rendre ces structures verbales phraséologiques accessibles, en développant à la fois la compréhension et la capacité de production des apprenants (Bulut & Jebali, 2018 : 17). Dans ce cadre, le recours aux technologies de l'information et à des méthodes pédagogiques innovantes – que nous évoquerons plus en détail dans la troisième partie de la thèse, consacrée aux propositions didactiques – pourrait ouvrir de nouvelles perspectives et rapprocher les non-natifs des subtilités des expressions verbales françaises.

Cette section a pour objectif d'exposer les critères de définition et de classification des constructions verbales retenues pour cette analyse. Nous montrerons en quoi elles se distinguent les unes des autres et pourquoi leur étude est essentielle pour comprendre le fonctionnement du français et son acquisition en FLE. Nous structurons cette section en trois sections principales. La première traitera les caractéristiques et propriétés des constructions verbales phraséologiques et portera plus spécifiquement sur le figement et l'opacité. La deuxième portera sur les locutions verbales et les expressions idiomatiques, mettant en évidence leurs principales caractéristiques ainsi que les enjeux liés à leur apprentissage. Enfin, une section sera consacrée aux collocations, en expliquant leur structuration spécifique et leur rôle dans le lexique français ; on y intégrera une section sur les constructions à verbe support, sous-catégorie des collocations qui présente des particularités syntaxiques et sémantiques intéressantes pour l'étude des relations entre le verbe et ses arguments.

4.1. Caractéristiques et propriétés des constructions verbales phraséologiques

Comme nous l'avons vu plus haut, les constructions verbales phraséologiques occupent une place centrale dans l'étude des langues, en raison de leur complexité intrinsèque et de leur fréquence d'utilisation dans le langage quotidien. Elles défient les structures langagières traditionnelles par leur unique mélange de fixité et de variabilité, de transparence sémantique et d'opacité, offrant ainsi un terrain productif pour l'analyse linguistique et psycholinguistique.

Au cœur de cette analyse, l'examen des caractéristiques et propriétés des constructions verbales phraséologiques est primordial pour comprendre comment ces formes enrichissent le discours tout en présentant des défis d'acquisition et de traitement pour les locuteurs et les apprenants. Leur capacité à exprimer des significations complexes à partir de structures partiellement figées témoigne de la diversité des mécanismes linguistiques mobilisés dans la construction du sens.

Le concept de **figement**, central pour la discussion des constructions verbales phraséologiques, renvoie à l'idée que certains éléments d'une expression langagière résistent aux transformations syntaxiques habituelles. Cette rigidité structurelle contraste avec la flexibilité, qui permet des modifications contextuelles et syntaxiques. L'équilibre entre ces deux propriétés opposées reflète une diversité d'usages et d'interprétations, en ce qu'il permet aux expressions figées d'être employées dans des contextes variés tout en conservant leur forme canonique ou en admettant des ajustements limités selon la situation d'énonciation.

En outre, la motivation sémantique et l'opacité des expressions phraséologiques constituent un autre axe central de l'analyse. Ces deux notions, bien qu'opposées en apparence, sont étroitement liées dans l'interprétation des constructions phraséologiques. En effet, la motivation sémantique explique comment une expression tire son sens de ses composants lexicaux, tandis que l'opacité désigne le phénomène inverse, où l'unité de sens ne peut être déduite de ses parties. Cette interaction entre transparence partielle et opacité totale permet de mieux comprendre pourquoi certaines expressions sont facilement compréhensibles pour un locuteur natif alors qu'elles restent énigmatiques pour un apprenant non natif. Nous rapprochons ici ces deux notions, car elles représentent les deux pôles d'un même continuum d'interprétation.

Cette section vise donc à explorer les tensions entre ces dimensions apparemment contradictoires – fixité et flexibilité, transparence et opacité – qui, non seulement définissent les constructions verbales phraséologiques, mais aussi influencent leur fonctionnement et leur évolution dans le discours.

La première partie s'intéressera au caractère figé versus flexible des constructions verbales phraséologiques, examinant comment certaines expressions résistent à la variation tout en autorisant des adaptations contextuelles. La discussion portera sur les différents niveaux de figement, allant des locutions hautement stables aux expressions plus souples, ainsi que sur les facteurs qui influencent cette variabilité, tels que l'usage, le contexte et l'innovation langagière.

Ensuite, nous aborderons la motivation sémantique et l'opacité, en analysant comment les significations apparentes et cachées interagissent dans les expressions phraséologiques. Nous explorerons comment certaines expressions deviennent opaques avec le temps, perdant leur lisibilité sémantique originelle, et comment cette opacité peut varier en fonction des contextes culturels et historiques.

4.1.1. Caractère figé vs flexibilité

La flexibilité et le caractère figé des constructions verbales en français sont un sujet de débat dans la linguistique contemporaine (Sénéchal et François, 2004). D'un côté, certaines constructions semblent présenter une structure relativement figée, avec peu de possibilités de variations. Par exemple, l'ordre des mots dans des expressions idiomatiques comme *donner sa langue au chat* ne peut pas être facilement modifié. Les expressions figées comme celle-ci sont caractérisées par leur résistance aux modifications structurelles, ce qui en fait des unités linguistiques relativement rigides dans leur usage courant (Mejri, 2013). Nous pouvons essayer d'insérer un adverbe *donner humblement sa langue au chat*, ou modifier l'ordre des mots *au chat donner sa langue*, mais dans chacun des cas la modification serait perçue comme une rupture avec la forme canonique et pourrait rendre l'expression moins reconnaissable. De plus, une substitution lexicale telle que celle qui fait aboutir à *donner sa langue au chien* altère l'expression, tout en jouant sur la familiarité de l'auditeur avec l'expression originale (Soare et Moeschler, 2013 ; Martin, 1997). D'un autre côté, d'autres constructions verbales montrent une plus grande flexibilité, permettant l'insertion d'éléments lexicaux et la modification de la structure argumentale. Prenons l'exemple *mettre de l'eau dans son vin*, où l'on peut insérer un élément lexical et modifier la structure pour obtenir *Pour trouver un accord, ils ont décidé de mettre de l'eau, et beaucoup, dans leur vin.*

Cette diversité s'explique en partie par la nature même des constructions verbales en français, qui se situent à l'intersection de différents niveaux linguistiques. Le caractère plus ou moins figé d'une construction dépend de facteurs sémantiques, syntaxiques et pragmatiques. Par exemple, la possibilité

d'insérer des modifieurs dans une construction verbale dépend de la nature du verbe et de la construction en question. De plus, les pratiques langagières réelles, en particulier dans le français oral, peuvent révéler une plus grande flexibilité que ce qui est généralement décrit dans les grammaires normatives. Ainsi, la possibilité d'insérer un élément lexical intensifiant : *mettre de l'eau, **et beaucoup**, dans son vin* illustre comment certaines constructions peuvent accueillir des insertions sans altérer la reconnaissance globale de l'unité. Leur position dans une construction verbale figée ou flexible dépend non seulement de règles syntaxiques, mais aussi de facteurs stylistiques et pragmatiques (Mejri, 2013).

L'étude du français parlé montre que certaines contraintes stylistiques peuvent être atténuées, révélant une plus grande souplesse syntaxique dans l'usage. Toutefois, ces observations concernent principalement des phénomènes syntaxiques précis (comme la position des adjectifs) et ne peuvent être transposées aux constructions verbales phraséologiques, sans analyse contextuelle spécifique. De même, l'analyse des verbes de parole montre que la polysémie de ces verbes peut s'expliquer par des processus de « greffe » entre différents cadres prédicatifs, la syntaxe n'étant qu'un reflet de ces processus sémantiques sous-jacents (Combettes, 2013 : 9-11). Par exemple, le verbe *lancer* peut signifier à la fois « dire brusquement » (lancer une remarque) et « initier une action » (lancer un projet), selon le cadre prédicatif activé, illustrant comment la construction syntaxique révèle une orientation sémantique spécifique.

Ainsi, la flexibilité ou inversement le caractère figé des constructions verbales en français ne peut être compris qu'en prenant en compte la complexité des facteurs linguistiques à l'œuvre, depuis les aspects sémantiques jusqu'aux pratiques langagières effectives.

4.1.2. Motivation sémantique et opacité

Les constructions phraséologiques expriment un sens qui peut être, dans certains cas, partiellement ou totalement opaque, c'est-à-dire difficile à déduire de leurs composants individuels. Cette opacité sémantique résulte souvent de la nature figée de ces expressions, qui, bien qu'apparemment composées de mots dont le sens est connu, perdent souvent leur transparence lorsqu'elles sont envisagées globalement.

Pour analyser cette question, il convient d'opérer une distinction entre deux niveaux complémentaires : d'une part, la compositionalité – c'est-à-dire la possibilité de dériver le sens global d'une expression à partir du sens de ses composants –, et d'autre part, la motivation sémantique, qui correspond à la

présence de justifications culturelles, métaphoriques ou expérientielles permettant de comprendre (au moins partiellement) l'expression.

Prenons l'exemple de *casser sa pipe* signifiant *mourir*. Cette expression peut, dans une certaine mesure, être interprété compositionnellement : *casser* implique une rupture ou une fin, ce qui permet une lecture métaphorique associée à la cessation d'un processus vital. Cependant, la motivation sémantique exacte – y compris l'origine de *la pipe* comme désignant la tête (ou le souffle vital, selon certaines interprétations) – n'est pas directement accessible sans connaissances culturelles spécifiques. Elle devient donc partiellement opaque, notamment pour les locuteurs non natifs.

En revanche, l'expression *manger son chapeau* illustre un cas différent. Elle paraît absurde si l'on s'en tient à une lecture littérale, mais sa signification idiomatique « reconnaitre une erreur ou une défaite » ne peut être déduite que par un raisonnement inférentiel, souvent basé sur l'incongruité de l'action évoquée. Il s'agit ici d'un cas typique de non-compositionnalité complète, dans lequel aucune motivation culturelle ou logique ne permet d'expliquer directement le sens global de l'expression.

Ces exemples montrent que certaines expressions phraséologiques présentent une motivation sémantique plus ou moins accessible selon la familiarité du locuteur avec les schémas culturels, historique ou cognitifs sous-jacents. Lorsque ces repères sont absents ou oubliés, l'expression devient totalement opaque, comme c'est le cas de nombreuses locutions figées issues de pratiques anciennes.

Ainsi, motivation sémantique et opacité ne s'excluent pas mutuellement, mais s'inscrivent sur un continuum. Certaines expressions peuvent être partiellement motivées tout en restant peu transparentes dans leur globalité. Par exemple, *avoir la main verte*, qui signifie « être doué pour le jardinage », reste relativement transparent grâce à l'association conventionnelle entre la couleur verte et la végétation. Comme *casser sa pipe*, cette expression repose sur une motivation sémantique accessible, mais qui nécessite une familiarité avec les conventions culturelles de la langue française.

D'autres expressions reposent sur des référents historiques aujourd'hui oubliés. *Passer l'arme à gauche*, qui signifie également « mourir », tire son origine d'un usage militaire où l'arme était traditionnellement portée à droite. Lorsqu'un soldat tombait au combat, son arme pouvait être déplacée vers la gauche, symbolisant la fin de son engagement. Aujourd'hui, cette explication n'est plus connue de la majorité des locuteurs francophones, rendant l'expression opaque et incompréhensible sans une transmission culturelle spécifique.

Polguère (2015 : 272-274) souligne que certaines locutions, bien qu'elles semblent transparentes à première vue, ne sont pas entièrement compositionnelles. Il qualifie ces expressions de « locutions

faibles ». Ainsi, *montrer les dents*, qui signifie « adopter une attitude menaçante », peut paraître motivé par le lien entre les dents et l'agressivité animale, mais son sens ne peut être entièrement déduit du simple assemblage lexical. Ce phénomène est moins lié à une évolution temporelle du sens qu'à un fonctionnement figuratif stabilisé, relevant d'un usage métaphorique conventionnalisé. Cette observation invite à envisager les conséquences de ces phénomènes de motivation et d'opacité dans différents domaines d'application, notamment en didactique, en traduction ou encore en analyse lexicographique.

Dans une approche didactique ou lexicographique, ce type d'analyse permet de hiérarchiser les expressions selon leur degré de transparence ou de motivation, sans nécessairement retracer leur évolution diachronique complète.

Du côté de la traduction des expressions idiomatiques, il faut signaler des difficultés particulières dans les contextes multilingues. En effet, la motivation sémantique d'une expression n'est pas toujours transposable, ce qui peut entraîner une perte de lisibilité ou une neutralisation de ses nuances culturelles dans la langue cible. Cela souligne la nécessité d'une approche contextualisée, attentive aux contraintes culturelles de chaque langue.

L'analyse de la motivation sémantique et de l'opacité met également en évidence l'importance des processus cognitifs dans l'interprétation des expressions phraséologiques. Même figées, ces constructions sont intégrées à l'activité interprétative des locuteurs et mobilisent des mécanismes de reconnaissance fondés sur la mémoire linguistique, l'habitude et la variation contextuelle.

Ainsi, l'opposition entre compositionnalité et non-compositionnalité, enrichie par l'examen des mécanismes motivationnels, constitue une grille pertinente pour comprendre le fonctionnement des expressions idiomatiques. Elle permet de poser les bases d'une typologie souple, articulée autour des dimensions de **fixité**, de **transparence sémantique** et d'**ancrage culturel**.

Cette réflexion servira de transition vers la section suivante, qui portera spécifiquement sur les locutions verbales et les expressions idiomatiques, en examinant leur classification, leurs propriétés syntaxiques et leurs implications dans l'enseignement du français langue étrangère.

4.2. Locutions et expressions idiomatiques

Ce qui précède montre que le lexique d'une langue ne se limite pas à des unités isolées dotées d'un sens stable, mais comprend également un ensemble d'expressions figées qui s'inscrivent dans un cadre phraséologique. Parmi ces expressions, les locutions verbales et les expressions idiomatiques occupent

une place particulière, tant par leur fréquence dans l'usage que par leur complexité sémantique et syntaxique. Elles constituent des constructions où, comme on vient de le voir, le sens global ne se réduit pas à la somme des significations des mots qui les composent, rendant leur interprétation souvent opaque pour les non-natifs.

Dans cette section, nous explorons ces deux catégories distinctes mais complémentaires. D'une part, les **locutions verbales**, qui forment une unité de sens stable à travers une combinaison figée impliquant un verbe, comme dans *jeter l'éponge* ou *donner un coup de main*. D'autre part, les **expressions idiomatiques verbales**, qui se caractérisent par une forte charge culturelle et une signification figurée parfois éloignée du sens littéral des termes employés, à l'instar de *piquer un fard* ou *prendre ses jambes à son cou*.

L'étude de ces expressions met en lumière leur rôle dans la structuration du discours et dans la transmission d'un savoir linguistique et culturel implicite. Leur intégration dans l'apprentissage du français, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou étrangère, pose des défis spécifiques en raison de leur opacité et de leur figement. À travers une analyse détaillée de leurs caractéristiques, de leur fonctionnement et de leur place dans la langue française, nous verrons en quoi elles constituent des marques fondamentales de l'expression et de la compréhension linguistique.

4.2.1. Locution verbale

Les **locutions verbales**, composantes intriquées du système phraséologique, constituent une catégorie particulièrement illustrative des propriétés générales précédemment analysées : figement, opacité sémantique, stabilité structurelle. Leur étude permet de préciser, à travers des cas concrets, le fonctionnement de certaines constructions verbales figées dans le français contemporain.

Les locutions verbales peuvent être définies comme des expressions figées formées autour d'un verbe, dont le sens global ne peut être déduit de manière compositionnelle. Par exemple *jeter l'éponge* n'a rien à voir, littéralement, avec l'acte physique de jeter une éponge, mais implique l'idée d'« abandonner une lutte ou une compétition ». Ces expressions reflètent souvent des images culturelles partagées ou des pratiques historiques, intégrées dans des formulations stables.

En tant qu'expressions figées, les locutions verbales se composent d'une combinaison stable entre un verbe et un ou plusieurs éléments lexicaux, formant ensemble une unité de sens distincte et souvent idiomatique. Elles se distinguent notamment par leur résistance aux transformations syntaxiques ou

lexicales, ce qui les oppose à d'autres formes de langage plus souples (Dubois-Charlier, 2005 : 56-58). C'est cette rigidité qui leur confère une identité linguistique forte et justifie leur place dans l'étude des constructions figées (Gaatone, 1997 : 168-170).

Dans les locutions verbales, le verbe principal perd souvent sa signification initiale au profit d'un sens global propre à l'ensemble de l'expression. Par exemple, l'expression *donner un coup de main* ne se traduit pas littéralement par ce qui correspondrait au sens de donner, c'est-à-dire un acte de donner physiquement quelque chose, mais plutôt par celui d'« offrir de l'aide ». De même, *jeter l'éponge* ne se comprend qu'en tant que tout, en référence à un acte symbolique de renoncement. Comme le souligne Gross (1996), ces expressions montrent comment le lexique peut être mobilisé pour créer des unités de sens nouvelles, en interaction avec des conventions discursives.

Un autre aspect notable est que les locutions verbales, bien que figées, apportent de la clarté au discours grâce à leur stabilité interprétative. Contrairement à des formulations plus libres, elles véhiculent un sens précis, reconnu par les locuteurs natifs, ce qui peut simplifier la communication. Cependant, cette stabilité pose des difficultés pour les apprenants non natifs, qui doivent maîtriser à la fois le sens idiomatique et les contraintes d'usage. Polguère (2007) insiste sur le fait que cette efficacité communicative est l'une des raisons pour lesquelles les locutions verbales occupent une place si importante dans la langue française contemporaine. Leur intégration dans le discours dépend largement de la maîtrise intime que possède un locuteur du français. En effet, ces expressions nécessitent souvent une connaissance intuitive de leur signification, que les règles grammaticales conventionnelles ne peuvent pas toujours expliquer. Pour des non-natifs ou des apprenants de la langue, cela pose le défi de saisir non seulement le sens littéral mais aussi les connotations culturelles associées. Des études sur les locutions figées, telles que celle menée par Françoise Dubois-Charlier (2005), soulignent la variété et la complexité que ces expressions apportent à la langue française, indiquant que leur compréhension repose souvent sur le contexte global dans lequel elles apparaissent. Gaatone (1997) ajoute que l'apprentissage et la maîtrise de ces locutions sont essentiels pour atteindre une véritable compétence communicative en français.

Il est également pertinent de mentionner le rôle des figurations corporelles dans les locutions verbales. Bon nombre de ces expressions intègrent des références au corps humain, reflétant souvent une relation métaphorique ou métonymique entre l'action et le sens recherché. Certaines phrases telles que *avoir la tête sur les épaules* ou *avoir les pieds sur terre* montrent comment des parties du corps sont utilisées pour représenter des états mentaux ou émotionnels (Dubois-Charlier, 2005). Gross (1996) souligne que

ces métaphores corporelles renforcent l'expressivité et l'imagerie du langage, facilitant une communication plus vivante et évocatrice.

Les locutions verbales permettent une économie linguistique, où un ensemble de mots peut exprimer une idée complexe de manière précise et concise. Par conséquent, elles facilitent souvent la communication, en particulier dans des situations où la rapidité et la clarté sont essentielles (Gaatone, 1997). Par exemple, des expressions comme *tirer son épingle du jeu, mettre la clé sous la porte* ou *faire la sourde oreille* illustrent comment les locutions verbales permettent de condenser des situations complexes en formulations stables et facilement reconnaissables. Cette capacité à encapsuler des contenus discursifs denses dans des structures figées participe de leur efficacité pragmatique et de leur valeur expressive dans la langue courante.

Polguère (2007) affirme que cette efficacité communicative contribue également à la cohésion sociale en fournissant des références culturelles communes aux locuteurs.

L'analyse des locutions verbales ne se limite pas à la linguistique descriptive ; elle s'étend également à la sociolinguistique, où l'on peut étudier comment elles reflètent les dynamiques d'une communauté linguistique particulière. Les modulations des usages verbaux peuvent également signaler des changements sociaux, politiques ou économiques au sein de cette communauté, faisant des locutions verbales non seulement des outils de communication mais aussi des indicateurs du changement (Gross, 1996). Ainsi, Gaatone (1997) suggère que l'étude diachronique de ces expressions peut révéler des tendances et des évolutions significatives dans la société française.

4.2.2. Expression idiomatique

Les expressions idiomatiques verbales constituent une catégorie spécifique de constructions verbales phraséologiques, distincte des locutions verbales, bien qu'elles partagent certaines caractéristiques, comme le figement et la non-compositionnalité. Elles se distinguent notamment par leur forte opacité sémantique et leur dépendance marquée à des référents culturels et historiques. Par exemple *piquer un fard* nécessite une connaissance implicite du contexte socio-culturel pour être interprété comme « rougir brusquement de gêne ». Ces expressions ne renvoient pas à des actes concrets, mais à des états ou des événements subjectifs difficilement traduisibles en termes littéraux.

Comme les locutions verbales, elles posent un défi d'interprétation pour les apprenants de langues, car le sens ne se déduit pas directement des mots individuels qui les composent (Detry, 2008 : 205-207).

Cependant, à la différence des locutions verbales, qui peuvent parfois être paraphrasées par un verbe simple (par exemple, *casser sa pipe = mourir*), les expressions idiomatiques ne se prêtent pas à ce type de substitutions directe, ou bien celles-ci sont moins transparentes. Hausmann (1997) souligne que leur idiomaticité, bien que familière aux locuteurs natifs, demeure invisible car elle est intégrée dans l'usage quotidien.

Ces expressions reflètent des réalités culturelles, des représentations collectives ou des pratiques sociales propres à une communauté linguistique, comme en témoignent par exemple *prendre ses jambes à son cou* ou *casser sa pipe*. Elles constituent donc un objet d'analyse pertinent, au croisement de la linguistique, de l'anthropologie et de la sociolinguistique.

Trois caractéristiques principales sont généralement associées aux expressions idiomatiques : l'opacité sémantique, une stabilité formelle, et l'origine historique. C'est cette combinaison qui explique leur résistance à la substitution lexicale et à la variation syntaxique (Bolly, 2011). Hausmann (1997) insiste sur leur faible productivité linguistique, ce qui fait que leur apprentissage est plutôt fondé sur la mémorisation que sur la généralisation de règles.

Leur emploi fréquent dans le discours courant contribue à structurer le lexique, mais aussi à véhiculer des effets pragmatiques et expressifs. Ainsi, González Rey (1999 : 45-48) souligne leur rôle dans l'expression d'attitudes ou d'émotions, bien au-delà de la simple transmission d'un contenu factuel. Elles agissent ainsi comme des marqueurs discursifs et culturels, renforçant la connivence entre locuteurs.

Certaines expressions idiomatiques, en raison de leur fréquence, acquièrent une valeur illocutoire particulière, devenant des routines discursives capables de produire des effets sociaux spécifiques (Bolly, 2011). Leur usage renforce la cohésion du groupe linguistique, tout en introduisant des nuances relationnelles dans les interactions. Dans ce prolongement, on peut observer que, malgré leur figement – ou au contraire, grâce à ce figement –, ces expressions se prêtent aussi à des manipulations à visée humoristique ou stylistique, notamment dans les jeux de mots ou les détournements. Ces manipulations supposent toutefois une maîtrise préalable de la forme canonique de l'expression, ce qui limite l'accessibilité aux locuteurs non natifs.

Sur le plan pédagogique, les expressions idiomatiques représentent un double défi : leur acquisition exige à la fois une compétence linguistique et une compréhension des référents culturels qui les sous-tendent (Detry, 2008 : 206-210). Il est donc recommandé de les enseigner en contexte, en les associant à des situations d'usage authentiques, ce qui facilite la prise de conscience métaphorique et améliore la

mémorisation. C'est pourquoi González Rey (1999 : 49-52) préconise une approche intégrée qui tienne compte à la fois des dimensions linguistiques, culturelles et pragmatiques.

Enfin, l'évolution historique de certaines expressions peut conduire à leur grammaticalisation partielle, c'est-à-dire à leur intégration dans des constructions plus générales ou à leur figement syntaxique renforcé (Bolly, 2011). Cela montre, comme signalé précédemment, que les expressions idiomatiques sont dynamiques : elles peuvent évoluer en forme et en usage, tout en conservant leur ancrage dans des pratiques culturelles spécifiques (Hausmann, 1997 ; González Rey, 1999).

Pour résumer, si les expressions idiomatiques partagent certains traits avec les locutions verbales, dont elles se distinguent néanmoins par une opacité sémantique souvent plus forte, une moindre substituabilité par un verbe simple, et un ancrage culturel particulièrement marqué.

Ces caractéristiques en font un objet d'étude à part entière. Leur compréhension permet également d'éclairer d'autres types de constructions verbales, notamment les collocations et les constructions à verbe support, qui partagent avec les expressions idiomatiques certains mécanismes de figement, d'association lexicale et d'organisation syntaxico-sémantique, et qui seront étudiés dans la section suivante.

4.3. Collocations et constructions à verbe support

Les constructions verbales que sont les collocations et les constructions à verbe support constituent des configurations syntaxico-sémantiques privilégiées dans l'organisation du lexique du français. Bien qu'elles partagent un certain degré de figement, elles diffèrent par le rôle du verbe dans la structure et par la transparence sémantique de l'ensemble. Dans les collocations, le verbe conserve généralement une autonomie sémantique, tandis que dans les constructions à verbe support, il assume un rôle essentiellement grammatical, le nom portant la charge sémantique principale.

L'analyse de ces deux types de constructions nécessite une attention particulière aux verbes fréquemment mobilisés dans ces configurations, tels que *prendre*, *mettre*, *passer* ou *tenir*. À ce sujet, la thèse de Evelyne Saunier (1996) constitue une contribution importante : elle montre comment ces verbes peuvent osciller entre emploi plein, semi-figé et désémantisé selon leur environnement syntaxique et les contraintes discursives. Cette approche éclaire directement notre propre étude, qui s'intéresse à la participation de ces verbes à des constructions figées ou semi-figées dans le français contemporain.

Dans cette section, nous proposerons une présentation détaillée de ces deux catégories. Nous reviendrons d'abord sur les propriétés des collocations, en soulignant leur structure, leurs fonctions et leur importance lexicographique et didactique. Nous nous intéresserons ensuite aux constructions à verbe support, dont le fonctionnement syntaxique particulier soulève des questions centrales pour la description des schémas prédicatifs en français. Ces distinctions seront d'autant plus importantes qu'elles structurent une part significative des données analysées dans la suite de notre travail.

4.3.1. Collocations verbales

Les collocations verbales sont des associations lexicales préférentielles entre un verbe et un ou plusieurs mots, qui forment ensemble un sens relativement précis. Ces associations, telles que *poser une question* ou *commettre une faute*, témoignent de la prévisibilité statistique des combinaisons lexicales. Elles ne relèvent pas du hasard, mais reflètent des régularités d'usage observées dans des corpus (Tutin, 2013).

La distinction entre collocations et constructions à verbe support n'est toutefois pas tranchée. Certains auteurs (Hausmann, 1997 ; Gross, 1981 ; Tutin, 2013) considèrent que des expressions comme *prendre une décision* ou *poser une question* relèvent des constructions à verbe support, le verbe y jouant un rôle essentiellement grammatical. D'autres, comme Mel'čuk (2007), les rattachent plutôt aux collocations, en insistant sur le fait que le verbe conserve encore une autonomie sémantique et peut apparaître dans d'autres combinaisons du même type (*prendre une initiative*, *commettre une erreur*).

Autrement dit, les frontières entre collocations et constructions à verbe support doivent être comprises comme graduelles : elles relèvent d'un continuum allant des combinaisons libres aux collocations, puis aux CVS et enfin aux expressions idiomatiques. C'est dans ce cadre que nous situons notre analyse : si certains exemples peuvent être interprétés de manière différente selon le cadre théorique retenu, l'essentiel est de souligner leur appartenance commune au champ phraséologique, distinct à la fois des idiomatismes et des combinaisons totalement libres.

Cette perspective de continuum sera reprise et développée dans le chapitre 6, consacré spécifiquement aux collocations et aux CVS.

Les collocations présentent un degré de figement moins important que les idiomatismes, mais une plus grande stabilité que les combinaisons libres (Dubois-Charlier, 2005), ce qui les situe à un niveau intermédiaire sur le continuum du figement des expressions. Elles sont perçues comme des associations naturelles, ce qui en fait des unités importantes dans le lexique mental des locuteurs (Tutin, 2013). Par

exemple, dire *prendre une décision* est nettement plus idiomatique que *faire une décision*, bien que cette dernière soit syntaxiquement acceptable.

La flexibilité syntaxique est une caractéristique importante des collocations verbales. Si elles peuvent être soumises à des opérations syntaxiques (ex. : *la décision a été prise*), leur figement limite les possibilités de transformation sans perte de sens ou d'idiomaticité. Ce phénomène reflète un équilibre entre stabilité lexicale et variation syntaxique, qui les distingue à la fois des locutions et des expressions idiomatiques.

La typologie des collocations verbales peut être variée et inclure des structures telles que [verbe + nom] *prendre une décision* [verbe + adverbe] *réagir vivement*, ou encore [verbe + préposition + nom] *tenir à ses principes*. Ces combinaisons relèvent de compatibilités lexicales spécifiques, stabilisées par l'usage (Tutin, 2013).

La comparaison interlinguistique met en lumière les spécificités culturelles associées aux collocations. Par exemple, le français utilise *prendre une décision*, alors que l'anglais emploie *make a decision.* Ces différences, selon Tutin (2003), reflètent des schèmes linguistiques propres à chaque langue.

La lexicographie moderne s'efforce d'intégrer ces unités dans les dictionnaires modernes, bien que des limites subsistent dans leur traitement, en raison de la difficulté à les classer de manière systématique (Hausmann, 2006 ; Tutin & Grossmann, 2002 : 18-22). Par exemple, les collocations *prendre une décision*, *avoir une idée*, ou *lancer une initiative* sont parfois absentes ou peu mises en valeur dans les entrées lexicales. Benigno, Grossmann et Kraif (2015 : 82-87) suggèrent des méthodes d'identification fondées sur les corpus, permettant une meilleure intégration de ces unités dans les outils pédagogiques.

Du point de vue sociolinguistique et pragmatique, les collocations verbales jouent un rôle important dans l'expression de la compétence linguistique. Leur usage approprié témoigne d'une bonne intégration des normes langagières d'une communauté. Cela renforce la nécessité de les considérer comme des unités centrales dans l'enseignement du lexique.

Pour distinguer les collocations des expressions idiomatiques, plusieurs critères peuvent être mobilisées : degré de figement, possibilité de substitution, transparence sémantique, et fonction grammaticale du verbe. Par exemple, *prendre une décision* est souvent décrit comme une collocation, car le verbe *prendre* peut être mobilisé dans d'autres constructions similaires comme *prendre une initiative*. Toutefois, selon certains auteurs (voir ci-dessus), ce type d'expressions relève plutôt d'une construction à verbe support, dans laquelle le sens principal est porté par le nom prédicatif. À l'inverse *casser sa pipe*, expression idiomatique, n'admet ni substitution ni analyse compositionnelle directe.

Enfin, la maîtrise des collocations est un enjeu majeur pour les apprenants. Leur fréquence dans la langue les rend incontournables dans l'acquisition du lexique. Ainsi, une pédagogie du lexique fondée sur l'usage et les corpus permettrait d'illustrer leur emploi réel et de sensibiliser les apprenants à leur fonction dans l'économie du discours (Benigno, Grossmann et Kraif, 2015 : 82-87 ; Verlinde, Binon et Selva, 2006 : 84-88).

4.3.1.1. Constructions à verbe support

Les constructions à verbes supports (CVS) constituent une catégorie importante dans l'étude des constructions verbales phraséologiques, notamment en raison des difficultés qu'elles posent en contexte d'apprentissage. Elles associent un verbe faiblement chargé sémantiquement (*faire*, *donner*, *avoir*, *prendre*, etc.) à un nom prédicatif, lequel porte l'essentiel du sens (*faire attention*, *avoir du courage*). Le rôle du verbe est alors surtout syntaxique : il permet d'actualiser le prédicat nominal ou adjectival, et de l'intégrer à une structure verbale (Gross, 1968 ; Danlos, 2010 ; Blumenthal, 2022 : 3-5).

Les CVS se distinguent des collocations par un degré plus avancé de désémantisation du verbe. Dans une collocation comme *lancer une initiative* ou *commettre une erreur*, le verbe conserve encore une part d'autonomie sémantique, alors que dans *prendre une décision* ou *faire une remarque*, le choix du verbe est largement conventionnel et grammaticalisé. Néanmoins, cette frontière n'est pas absolue : selon les auteurs, certains exemples (comme *poser une question*) sont rattachés aux collocations ou aux CVS (Hausmann, 1997 ; Tutin, 2013).

Cette ambivalence de catégorisation illustre la polyfonctionnalité des verbes concernés : un même verbe peut être employé avec un sens plein (*faire un château de sable*), en collocation (*faire ses devoirs*), ou comme CVS (*faire une remarque*). Cette gradation montre que les CVS et les collocations appartiennent à un continuum, qui s'oppose aux emplois libres d'un côté et aux idiomatismes opaques de l'autre.

Du point de vue didactique cette polyfonctionnalité constitue un défi majeur : l'apprenant doit reconnaître, selon le contexte, si le verbe est utilisé avec son sens lexical ou comme support. Comme le souligne Blumenthal (2022 : 10-12), une telle maîtrise suppose non seulement une connaissance lexicale, mais aussi une familiarité avec les usages linguistiques et culturels. C'est pourquoi ces constructions doivent être présentées en contexte authentique, afin de mettre en évidence les régularités qui conditionnent leur emploi.

Dans le cadre de notre étude, les CVS seront examinées à partir de données extraites de Frantext, en articulation avec les catégories décrites dans *Les verbes français* de Dubois et Dubois-Charlier, analyse que nous présentons au chapitre suivant. Nous présenterons nos propositions par des schèmes syntaxiques et des acceptions supplémentaires dans la deuxième partie de cette recherche.

Chapitre 3. Approche de Dubois & Dubois-Charlier (1997)

Nous avons choisi l'ouvrage *Les verbes français* (désormais LVF) de Dubois & Dubois-Charlier (1997) (désormais D&D-C), comme base d'analyse pour notre corpus. Cet ouvrage constitue une référence incontournable dans l'étude du verbe français : il propose une classification détaillée et systématique de plus de 12 000 verbes, fondée sur des critères sémantico-syntaxiques, et n'a pas d'équivalent en termes d'ampleur et de cohérence. Conçu dans le prolongement des recherches distributionnelles et transformationnelles, LVF articule de manière explicite les relations entre structure syntaxique et interprétation sémantique, et cela correspond précisément à notre objet de recherche : l'étude des constructions verbales.

L'intérêt de ce choix réside dans plusieurs points. Premièrement, LVF se concentre sur les constructions verbales elles-mêmes, et donc sur le même objet que notre travail, même si le terme *construction* n'y renvoie pas exactement au même concept : dans LVF, il désigne un schème syntaxique codé et classé, tandis que dans notre cadre théorique, il est entendu au sens plus large de structure syntactico-sémantique stabilisée. Deuxièmement, l'ouvrage offre une systématisation unique, mais d'un accès parfois complexe, qui a nécessité des présentations et analyses secondaires, notamment dans l'ouvrage collectif dirigé par François, Le Pesant et Leeman (2007). Troisièmement, LVF constitue pour nous une base empirique, que nous mobiliserons et croiserons avec d'autres approches, en particulier avec les descriptions issues de la lexicologie explicative et combinatoire (Gross et ses successeurs), afin de compléter et d'affiner notre propre analyse.

Dans ce chapitre, nous présentons aussi fidèlement que possible les principes théoriques, la terminologie et les classifications proposées par les auteurs, afin de restituer leur démarche dans ses propres termes. Cette présentation ne prétend pas à une évaluation critique immédiate, mais vise à poser les fondements descriptifs indispensables à la suite de notre travail. Une mise en perspective critique sera proposée ultérieurement, dans la mesure où notre recherche mobilise ce cadre dans une optique complémentaire : l'analyse empirique de données extraites de corpus, en vue d'une application didactique.

Enfin, ce chapitre s'inscrit dans la continuité du chapitre 2, qui a permis de retracer l'histoire et les principaux cadres théoriques relatifs à la notion de construction verbale. Après avoir clarifié ce concept et ses différents usages, il s'agit à présent de montrer comment il est concrètement mis en œuvre dans un ouvrage de référence, avant de confronter ces catégories théoriques aux données attestées, que nous analyserons dans la deuxième partie de la thèse.

1. Principes théoriques et méthodologiques de l'ouvrage

LVF est un extrait du *Dictionnaire électronique des verbes* français, réalisé sur Dbase (D&D-C, 1997 : III)[2]. Il propose une analyse sémantico-syntaxique de 12 310 verbes, dont 4 188 ont plusieurs entrées, soit un total de 25 610 entrées verbales. Pour chaque verbe, les informations suivantes sont fournies (LVF : III) :

- la classe dont il fait partie,
- son sens,
- le domaine d'emploi principal,
- la conjugaison et l'auxiliaire associé,
- la syntaxe du verbe,
- les dérivations,
- le terme dont le verbe lui-même est dérivé,
- le type de dictionnaire où l'entrée est répertoriée,
- des exemples de phrases simples pour mieux comprendre le sens et sa construction syntaxique.

Dans cette recherche, nous n'effectuerons pas de présentation détaillée du dictionnaire électronique lui-même (Dbase), puisque l'ouvrage LVF fournit déjà les éléments nécessaires à notre analyse. Il constitue une source suffisante et cohérente pour le cadre de notre étude.

L'ouvrage de D&D-C se centre sur une analyse approfondie des structures syntaxiques des verbes en français. Cette analyse repose sur l'étude des constituants de la phrase, ainsi que sur les propriétés lexicales et syntaxiques des éléments qui y sont insérés. Les auteurs s'intéressent notamment aux combinaisons verbales avec des noms, adjectifs ou compléments spécifiques, afin de dégager les régularités de construction et les corrélations sémantiques associées aux divers emplois verbaux. Leur approche s'appuie sur les outils traditionnels de la grammaire distributionnelle et transformationnelle, tout en intégrant les paradigmes lexicaux observés à travers les différentes structures. L'objectif principal est d'établir un lien systématique entre la structure syntaxique des verbes et leur interprétation sémantique, en vue d'une classification rigoureuse des emplois verbaux.

L'ensemble de ces dimensions est rassemblé de manière systématique dans les fiches descriptives, chaque verbe pouvant donner lieu à plusieurs fiches distinctes selon ses différentes acceptions. Avant

[2] Nous n'avons pas trouvé de référence bibliographique autonome pour le « dictionnaire électronique » (Dbase), qui n'a pas été publié séparément. Il est uniquement signalé par D&D-C (1997 : III) comme source de l'ouvrage imprimé.

d'en proposer une synthèse dans le tableau ci-dessous, nous illustrons brièvement leur organisation à l'aide des verbes *lancer* et *jeter*, choisis ici comme exemples représentatifs de la structuration des fiches de LVF – sans toutefois entrer à ce stade dans une analyse détaillée. Ces verbes, qui relèvent de plusieurs classes et présentent diverses constructions, permettent d'illustrer de façon synthétique la logique interne de l'ouvrage. En outre, *lancer* constitue le verbe de référence pour notre corpus d'analyse ; les informations issues de LVF seront mobilisées plus loin, dans la deuxième partie de cette recherche consacrée à l'étude empirique des constructions observées.

Dans leur étude, les auteurs examinent un large éventail de verbes français à partir de phrases illustratives. Ils décrivent ensuite avec précision les structures syntaxiques correspondantes, en prenant en compte différents types de sujets, d'objets, de compléments et de circonstants. L'analyse inclut également les relations paraphrastiques, notamment les effets de transformations syntaxiques. Ces structures sont mises en relation avec d'autres dimensions linguistiques : morphologie verbale, dérivation nominale, adjectifs verbaux, et étymologie des verbes. Enfin, les auteurs identifient des paradigmes lexicaux, c'est-à-dire les ensembles lexicaux récurrents (par exemple les noms de pathologies, les collectifs humains, les lieux, etc.), qui contribuent à distinguer et à définir les différentes les constructions syntaxiques dans lesquelles s'emploient les verbes.

Avant de présenter une synthèse structurée de ces rubriques dans le tableau ci-dessous, illustrée par les verbes *lancer* et *jeter*, prenons un exemple simple : dans une phrase comme *Il donne un conseil*, l'analyse proposée par LVF spécifierait le sens du verbe *donner*, la nature du nom prédicatif *conseil*, le domaine d'emploi, la structure syntaxique attendue (sujet + verbe + complément), ainsi que des informations morphologiques et dérivationnelles. Cet exemple permet d'illustrer le type de description fourni dans l'ouvrage pour chaque verbe.

1.1. Présentation des fiches verbales dans LVF

Le tableau 2 ci-dessous reprend l'ensemble des rubriques descriptives présentées dans de LVF (D&D-C, 1997)[3], en les illustrant à partir des verbes *lancer* et *jeter*. Chacune de ces rubriques, issues directement de l'ouvrage, sera ensuite décrite et commentée en détail dans la suite du chapitre.

[3] Toutes les explications données dans ce tableau sont adaptées de D&D-C (1997), sauf mention contraire.

Rubriques	**Description**	**Exemple**
Mot	Contient les entrées du verbe à l'infinitif, présentées selon la caractéristique syntaxique dominante	*lancer 01*[4]*, lancer 22(s), jeter 16(en), jeter 24(ê)*
Opérateur	Contient les opérateurs qui sont essentiels à la définition des classes de verbes et à leur analyse syntaxique	*dat* donner qc, qn à *dic* communiquer qc, que *fab* réaliser un objet *fac* réaliser une action *f.ex* faire sortir de *f.ire* faire aller qp *f.mvt* faire un mouvement *ger* diriger qc ou qn *ger.mens* avoir telle pensée *ict* donner un coup *lc.qp* être, mettre en tel lieu *lc.sr* être, mettre au-dessus de *m.e.marche* mettre en marche qc (p. XV)
Sens	Contient les parasynonymes ou les formes abrégées de définitions éclairant le sens de l'entrée (p. VIII), par exemple « jeter » pour *lancer 01*	*lancer 01* : jeter - On l~ une fusée de la base *lancer 12* : démarrer - On l~ un moteur à la manivelle *lancer 22(s)* : s'élancer - On se l~ sur une balançoire
Phrase	Contient une ou plusieurs phrases simples qui illustrent concrètement les structures syntaxiques définies par les constructions et les opérateurs dans la langue	- verbe = *1ère lettre* + *tilde* ; ex. *lancer* = l~ - sujet humain = *on/terme générique* du domaine pragmatique

[4] Les numéros renvoient aux acceptions telles qu'elles apparaissent dans LVF, et non à une numérotation externe (voir ci-dessous notre explication de la rubrique MOT).

		- l'objet humain *P/terme générique* du domaine pragmatique - le sujet ou objet non-humain (animal, chose) = *termes génériques* du domaine pragmatique (p. VIII)
Dérivation	Indique la présence d'adjectifs verbaux et de dérivés nominaux	-able, -é, -ant, -age, -ment, -ion, -eur, oir(e), -ure
Classe	Contient les informations sur l'appartenance du verbe à une classe générique et à une sous-classe syntactico-sémantique[5], codées sur trois caractères	*Classe 3Ef – Verbes de type « faire aller qc qp) avec sujet non-animé propre* ex. *Jeter 01* : On jette les déchets par la fenêtre
Construction	Note les schèmes de construction syntaxique, avec des indications sur l'appartenance aux types traditionnels (transitif, intransitif, etc.), la nature du sujet et des compléments, et des notations pour les prépositions et les types de compléments (locatif, temps, modalité, cause, instrumental, etc.). Les exemples de lecture sont donnés pour illustrer l'application de cette rubrique.	Voir tableau n°3

Tableau 2 : Description de toutes les rubriques

La rubrique **MOT** recense les verbes à l'infinitif, conformément à la tradition lexicographique française, et les classe en fonction de leur caractéristique syntaxique dominante. Les formes des verbes dans LVF sont numérotées (01, 16, 24, etc.) pour distinguer les entrées-acceptions – par exemple *lancer 01* désigne l'acception de base du verbe. En revanche, les marques entre parenthèses indiquent des contraintes

[5] Pour une présentation plus détaillée des notions de classe générique et de sous-classe syntactico-sémantique dans LVF, voir le tableau n°3 ci-dessous.

morpho-syntaxiques sous la forme suivante : (s) (ex. *lancer 22(s)*) renvoie à un emploi pronominal obligatoire ; (s'en) (ex. *remettre 20(s'en)*) montre un emploi pronominal avec clitique *en* ; (en) (ex. *jeter 16(en)*) à une construction avec clitique *en* ; (ne) (ex. *déranger (ne)*) pour un emploi uniquement sous négation ; (ê) (ex. *jeter 24(ê)*) à une construction passive avec l'auxiliaire *être*.

Cette classification ne dépend pas uniquement de l'usage courant ou restreint du verbe en français contemporain. Ainsi, un verbe peut être attesté uniquement sous ses formes composée, pronominale, négative, avec quantificateur, ou à sujet impersonnel (*il neige*, *il bruine*) (LVF, p. VII). Certaines formes verbales que les dictionnaires traditionnels traitent comme adjectivales sont également incluses ici, dès lors qu'elles présentent un comportement syntaxique verbal. Chaque verbe est répertorié sous plusieurs numéros d'entrées distincts, pour refléter les différentes classes ou sous-classes auxquelles il est rattaché, selon des critères tels que le type de sujet, d'objet, la nature des compléments prépositionnels des circonstants. Ainsi, *lancer* et *jeter* comportent chacun 24 entrées distinctes, *passer* en compte 61, tandis que *supplier* n'en possède qu'une seule.

La rubrique **OPERATEUR** renvoie à ce que les auteurs appellent des verbes de base, c'est-à-dire des verbes qui expriment des significations fondamentales et qui sont utilisés comme pivots pour regrouper les autres verbes en fonction de leurs propriétés syntaxico-sémantiques. Ces opérateurs sont représentés sous forme abrégée, en s'inspirant de verbes fondamentaux en français, latin ou, plus rarement, en anglais. Bien que l'ouvrage ne propose pas de liste[6] explicite de ces opérateurs, quelques exemples sont donnés : l'opérateur « dic », par exemple, correspond au verbe *dire*. C'est à partir de l'analyse des structures syntaxiques et de la détermination d'un sémantisme de base que ces opérateurs ont été définis, ce qui donne lieu à une classification en 14 catégories génériques (cf. tableau n°3 ci-dessous).

La rubrique **CLASSE** fournit des détails sur la classification des verbes selon trois niveaux : une classe générique (lettre en majuscule), une classe sémantico-syntaxique (chiffre), et une sous-classe syntaxique (lettre en minuscule) (voir tableau 3 ci-dessous). Par exemple, le code *C1a* indique que le verbe appartient à la classe générique de la communication (C), que les sujets sont humains ou animaux, et que la variante syntaxique correspond à l'émission d'un cri ou d'une forme vocale.

1.[7] Le chien a~. (LVF, p. 21)

[6] L'ouvrage ne présente pas systématiquement la liste complète des opérateurs, ni leur origine exacte, mais leur usage est implicite dans l'organisation des classes de verbes.

[7] Les exemples LVF seront numérotés selon l'ordre d'apparition dans notre analyse et annotés d'un chiffre suivi d'un point, les éventuelles modifications du même exemple seront annotés par le même chiffre suive d'une lettre en minuscule.

Le code *F2a*, en revanche, se rattache à la classe générique de « frapper ou toucher » (F). Il est indiqué comme un emploi « figuré » de la sous-classe de F1b (qui désigne le fait de « frapper à mort »). Exemple avec le verbe *abattre* :

2. F1b : Le tueur a~ Paul d'une balle à la sortie de l'hôtel. (LVF, p. 118)
3. F2a : On a~ le gouvernement par un vote. (LVF, p.127)

Dans ce cas, l'indication « figuré de » ne doit pas être comprise dans le sens rhétorique ou stylistique du terme *figuré*, mais comme un marqueur interne à la classification LVF : il désigne un emploi métaphorique ou dérivé construit à partir d'une sous-classe de base. Autrement dit, *F1b* constitue le point de départ (emploi concret, par défaut), tandis que *F2a* en représente un prolongement figuré.

1.2. Présentation des schèmes syntactico-sémantiques à travers *jeter*

Le tableau suivant explicite les codes de la rubrique CLASSE présentés dans le tableau n°3, en détaillant leur structure tripartite : classe générique (lettre majuscule), une classe sémantico-syntaxique (chiffre), et éventuellement une sous-classe (lettre minuscule). Il présente de manière systématique l'ensemble des classes génériques (ex. : A, B, C, etc.) identifiées dans l'ouvrage LVF, en précisant leur signification, les principaux types de prédicats concernés, ainsi que des exemples issus du corpus LVF permettant d'en illustrer le fonctionnement.

1er caractère (lettre majuscule)	2ème caractère (chiffre)	3ème caractère (lettre minuscule)
Groupe générique	**Classe sémantico-syntaxique du sujet et l'opposition propre/figuré**	**Variantes syntaxiques définies par les schèmes de construction**
Communication **(C)**	1) humain, animal 2) humain (dire qc) 3) humain (montrer) 4) figuré	C1 = 10 variations syntaxiques, de C1a à C1j[8] C2 (11), C3 (6), C4 (4)
Don et privation **(D)**	1) humain 2) non-humain propre 3) non-humain figuré	D1 (4) D2 (5) D3 (6)
Verbes psychologiques **(P)**	1) sujet humain 2) objet humain 3) objet humain ou non-animé	P1 (10) P2 (3) P3 (3)
Auxiliaires **(X)**	1) auxiliaires temps/aspect 2) impersonnels 3) synonymes de *être* + temps/lieu 4) finir et commencer	X1 (1) X2 (1) X3 (1) X4 (1)
Entrée et sortie **(E)**	1) humain/animal propre 2) humain figuré 3) non-animé propre 4) non-animé figuré	E1 (7), E2 (5), E3 (6), E4 (6)
Frapper et toucher **(F)**		F1 (6), F2 (5), F3 (4), F4 (3)
Etat psychique ou comportement social **(H)**		H1 (4), H2 (11), H3 (7), H4 (4)
Locatif **(L)**		L1 (2), L2 (2), L3 (2), L4 (2)
Mouvement sur place **(M)**		M1 (3), M2 (3), M3 (3), M4 (2)
Munir et démunir **(N)**		N1 (4), N2 (2), N3 (4), N4 (2)
Réalisation et mise en état **(R)**		R1 (1), R2 (1), R3 (10), R4 (5)
Saisir, serrer et posséder **(S)**		S1 (3), S2 (6), S3 (11), S4 (9)
Transformation et changement **(T)**		T1 (3), T2 (5), T3 (6), T4 (5)
Union et réunion **(U)**		U1 (3), U2 (3), U3 (6), U4 (4)

Tableau 3: Rubrique « Classe » : ensemble des classes

[8] Pour les autres classes (C2, C3, C4, etc.), nous indiquons uniquement le nombre total de variantes sans détailler chacune des sous-classes par lettre minuscule, afin d'alléger la présentation. Les détails complets figurent dans l'ouvrage original.

La description détaillée de l'ensemble de LVF étant faite par François, Le Pesant et Leeman (2007) dans *Langue Française* n°153, édition dédiée à cet ouvrage, nous avons décidé, pour éviter les redites, de nous focaliser, pour en détailler un exemple, sur la présentation des constructions du verbe *jeter* qui se trouvent dans l'ouvrage ; nous nous baserons sur cette présentation pour faire celle de la rubrique CONSTRUCTION (ci-dessous, tableau 4). Cette partie nous servira de base pour l'analyse des données dans la deuxième partie de la thèse, notamment au chapitre 6.

Du fait des différents opérateurs (notamment *jac*, *fer*, *mot*, *cap*, *ven*, *dic*, *pon*, etc.), le verbe *jeter* fait partie de neuf classes génériques (C, D, E, H, L, M, P, R et S) et il est classé dans plusieurs sous-classes syntaxiques, indiquées par des codes comme E3f, L3b, L1b, etc. Ces codes correspondent à des classifications spécifiques basées sur les caractéristiques syntaxiques et sémantiques du verbe. Chaque code de classe syntaxique représente une manière différente dont le verbe *jeter* peut être utilisé dans la langue française, reflétant sa polyvalence et ses diverses significations contextuelles. Par exemple *jeter* 01 se trouve dans E3f, ce qui nous montre que l'acception J01 se trouve dans la classe sémantico-syntaxique avec un actant non-animé propre, dans des constructions de type « faire aller qc qp » qui se construisent avec les verbes du groupe générique « entrée et sortie ».

4. On j~ ses affaires par terre. (LVF, p.106)

La troisième colonne du tableau n°3 nous indiquait, sous le titre de « variante syntaxique définie par les schèmes de construction », le nombre des sous-classes syntaxiques pour chaque classe sémantico-syntaxique d'un groupe générique de verbes. Cette classification contient un tri plus spécifique en classant dans chaque sous-classe syntaxique des sous-types qui renvoient aux variantes syntaxiques qu'on obtient par la transformation syntaxique (au sens de changements structuraux opérés sur une base canonique) ou par modifications contextuelles (changement de déterminant, insertion d'adverbes, déplacement, etc.). Il ne s'agit pas ici de transformations au sens de la grammaire générative, mais plutôt d'une perspective empirique fondée sur les régularités observées dans l'usage.

Ces sous-types sont définis par les schèmes de construction. Ainsi on pourra spécifier que l'exemple

4. On j~ ses affaires par terre (LVF, p. 106)

fait partie du troisième sous-type de E3f qui contient les constructions transitives avec la préposition *sur*. Cela est présenté dans LVF sous le schème [T13g0], où **T** signifie construction transitive, **1** renvoi à sujet humain, **3** décrit l'objet « chose », **g** est *sur*/*vers* et **0** qu'il n'y a pas de complément ou circonstant (voir infra).

Afin de rendre plus lisible la rubrique CONSTRUCTION telle qu'elle apparaît dans LVF (D&D-C, 1997), nous proposons ci-dessous un tableau de synthèse. Celui-ci rassemble, sous une forme structurée, les différents éléments mentionnés par les auteurs : la nature du sujet, de l'objet, du complément prépositionnel et du circonstant, ainsi que leurs codages respectifs.

Nature **Type** **de construction**	**Sujet**	**Objet Direct**	**Complément prépositionnel**	**Circonstant**
A (intransitif)	1er caractère	X	2ème caractère	2ème caractère
N (transitif indirect)	1er caractère	X	2ème caractère	2ème caractère
T (transitif direct)	1er caractère	2ème caractère	3ème et 4ème caractère	3ème et 4ème caractère
P (pronominal)	1er caractère	2ème caractère	3ème et 4ème caractère	3ème et 4ème caractère
	Type de caractère (chiffre) 1) humain 2) animal 3) chose 4) complétive ou chose 5) complétive ou infinitif 7) pluriel humain 8) pluriel chose 9) humain ou chose		Type de caractère préposition (lettre minuscule) a) à b) de c) avec d) contre e) par g) sur, vers i) de j) en/dans k) pour l) auprès m) devant n) divers mouvements q) pour	complément (chiffre) 1) locatif (où on est) 2) locatif de destination (où on va) 3) locatif d'origine (d'où on vient) 4) double locatif (d'un lieu à un autre) 5) temps 6) modalité (manière, mesure, quantité) 7) cause 8) instrumental, moyen

Tableau 4 : Rubrique CONSTRUCTION

Le tableau n°4 nous décrit dans un premier temps les types de construction (A, N, T, P) ; tous les schèmes syntaxiques commenceront par une de ces lettres, suivies des éléments (S, Obj, Comp Prép et Circonstant). Dans le cas d'une construction intransitive (A) ou intransitive directe (N), il n'y aura que deux caractères qui peuvent suivre la lettre relative au type de la construction, caractères qui renvoient respectivement au sujet et au complément prépositionnel ou circonstant. Par exemple, la construction sous le schème [A16] :

5. Ce vêtement en j~. (LVF, p. 156)

A : indique une construction intransitive,
1 : correspond à un sujet non humain concret (le vêtement)
6 : désigne un circonstant de manière ou d'intensité (ici exprimé par le pronom *en*, renforcé dans le contexte par une valeur expressive idiomatique).

Les constructions transitives directe (T) et pronominale (P) seront suivies de quatre caractères renvoyant sur le sujet, l'objet direct et les compléments. La deuxième partie du tableau porte sur la description de la nature des éléments de construction. La première colonne liste les possible sujets et objets directs, tandis que la deuxième colonne liste les codes des compléments et circonstants. Par ailleurs, il arrive que, dans certains schèmes, tous les éléments de la construction ne soient pas présents. Les éléments manquants sont alors représentés par un 0. Par exemple, le schème de *jeter 06* [T13g0] nous informe que nous avons identifié le type de construction, le sujet, l'objet et le complément prépositionnel mais pas le circonstant.
Dans les exemples proposés par LVF, le sujet est très souvent représenté par le pronom générique *on*. Ce choix permet de neutraliser le paramètre de classe sémantique du sujet (humain, animal, abstrait, pluriel, etc.), afin de mettre en avant la structure de schème sans tenir compte de la nature précise du sujet. Cette neutralisation méthodologique, utile pour la systématisation, contraste avec notre propre analyse de corpus, qui prend en compte la diversité effective des sujets attestés. Cette prise en compte permettra de dégager non seulement des régularités syntaxiques, mais aussi des variations sémantiques et discursives liées aux propriétés du sujet.

6. On j~ les dés sur la table. (LVF, p. 106)

T : construction transitive directe
1 : sujet humain
3 : objet direct (chose)
g : complément locatif introduit par *sur*
0 : absence de circonstant supplémentaire

Les constructions à une seule variante syntaxique correspondent à des emplois où le sens du verbe reste relativement stable et ne dépend pas fortement des variations contextuelles, qu'elles soient syntaxiques (nature du sujet ou des compléments) ou sémantiques (domaine d'emploi, type de lexique cooccurrent). Le schème de construction est alors unique : il se compose d'une lettre indiquant le type de construction (par exemple, T pour « transitive »), suivie de caractères représentant les éléments syntaxiques présents (sujet, objet, complément, etc.).
À l'inverse, certaines constructions présentent deux variantes syntaxiques. Dans ce cas, le verbe peut être employé dans deux configurations distinctes, impliquant des modifications de sens ou de fonction selon les éléments ajoutés, comme des objets ou des compléments différents. Le contraste entre les deux variantes est visible dans la forme même de leurs schèmes syntaxiques, chacun étant représenté par une lettre initiale (A, N, T, P) suivie des caractères correspondant aux éléments de la construction.
Par exemple, considérons le verbe *jeter* dans son acception *jeter 06* :

6a. Il a jeté les dés sur la table.

Construction simple à une variante, avec schème [T13g0], correspondant à une construction transitive directe avec un sujet humain, un objet inanimé, un complément locatif, et sans circonstant supplémentaire.

6b. Il a jeté les dés sur la table avec force.

Construction à deux variantes, correspondant à un autre schème [T13g6], où l'ajout du circonstant (*avec force*) modifie la structure syntaxique et affine l'interprétation.

Afin de rendre compte de la manière dont LVF (D&D-C, 1997) répartissent les différentes acceptions d'un verbe en fonction de leurs variantes syntaxiques, nous proposons ci-dessous un schéma récapitulatif pour le verbe *jeter*. Ce schème, construit à partir des indications de LVF et adapté par nos soins, illustre la logique de classification interne de l'ouvrage : les constructions à deux variantes syntaxiques apparaissent dans la partie supérieure, tandis que les constructions à une seule variante sont regroupées dans la partie inférieure.

Comme le montrent également les structures syntaxiques identifiées dans l'ouvrage, D&D-C (1997) s'appuient sur des phrases élémentaires construites autour du verbe ou du prédicat. Chaque structure de base peut donner lieu à des variantes, formant ainsi un ensemble de phrases liées entre elles (LVF, p. IV).

Par exemple, la construction *jeter 03* :

7. On j~ son manteau sur ses épaules, une nappe sur la table (LVF, p.195)

correspond à un schème unique [T13g0]. Il n'est pas possible de modifier cette structure pour en produire une autre construction syntaxique indépendante :

7a. *On j~ ses épaules sous son manteau, la table sous une nappe.

7b. * Le manteau se j~ sur les épaules, la nappe sur la table.

Il s'agit donc d'une construction à une seule variante. À l'inverse, certaines constructions permettent des alternances syntaxiques, comme le montre notre figure. Par exemple, *jeter 12* :

8. On j~ P dans l'embarras. (LVF, p. 92)
9. On se j~ dans les problèmes. (LVF, p. 92)

Cette double réalisation met en évidence un changement de structure, ici entre une construction transitive et une construction pronominale, que nous illustrons à travers le schéma ci-dessous.

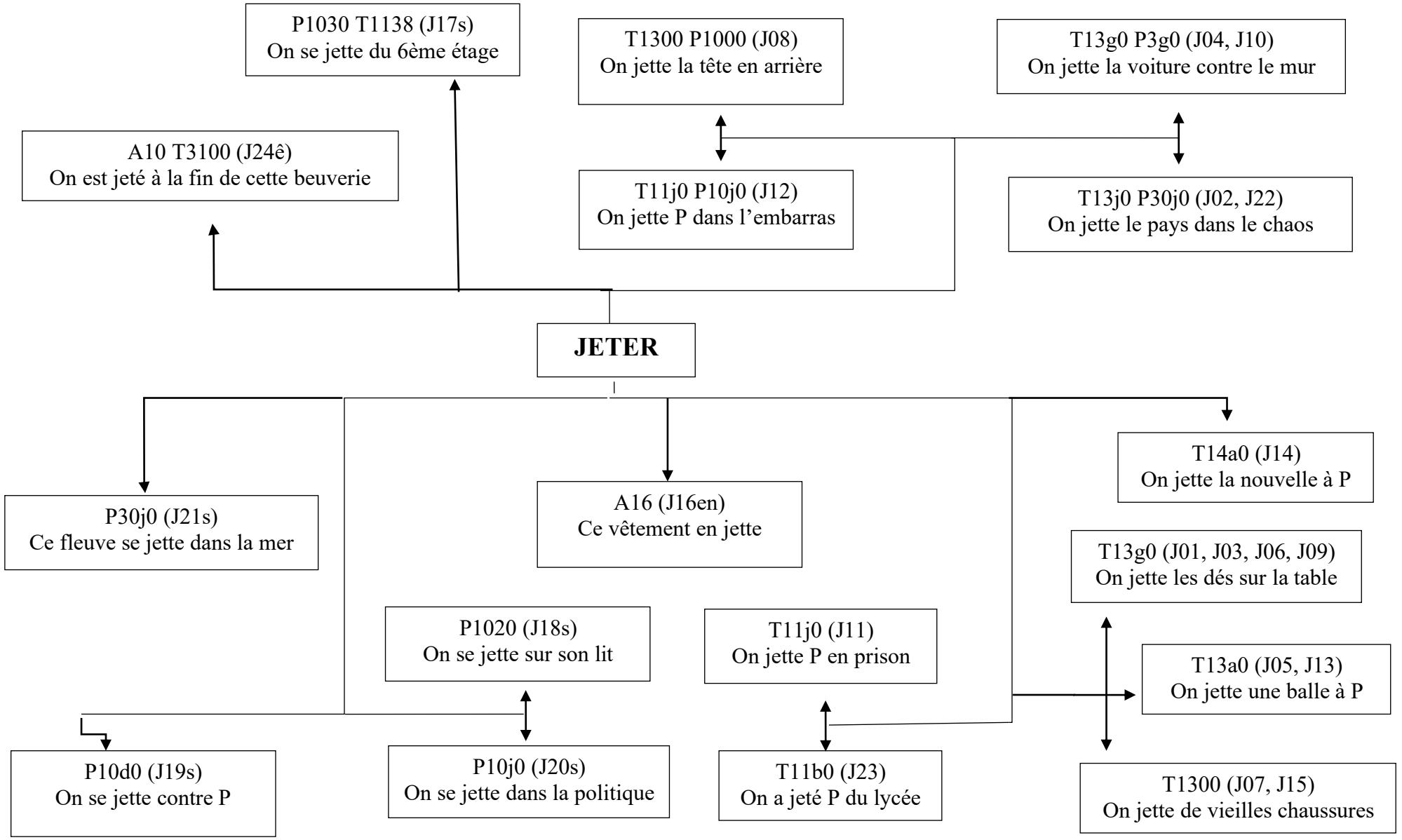


Figure 2: Schéma des variantes syntaxiques de *jeter*

Prenons deux exemples :

10. *On se j~ du sixième étage* (LVF, p. 77)

Le premier cas celui de *jeter 17(s)*, dont le schème est [P1030 T1138]. Cette acception appartient à la sous-classe E1b, que nous avons présentée dans le tableau 3. Cette classe regroupe des verbes exprimant un déplacement physique ou un mouvement de sortie depuis un lieu.
Le schème [T1138] correspond à une construction transitive directe où le verbe prend un objet direct, comme dans *11. On j~ P par la fenêtre*. La variante [P1030] introduit une construction pronominale : l'action est alors accomplie par le sujet lui-même, comme dans *10. On se j~ du sixième étage*. Cette double construction montre comment, dans cette classe, le verbe *jeter* peut apparaître à la fois sous forme active et pronominale, sans modification majeure du sens : le mouvement reste concret, orienté vers déplacement physique. Cela montre une variation syntaxique sans changement significatif de l'opérateur.
On peut changer le paradigme lexical tout en conservant le même schème et la même interprétation, c'est-à-dire substituer différents lexèmes appartenant au même ensemble, par exemple :

10a. On se jette du bateau.
10b. On se jette d'un pont.

Dans ces exemples, le sens reste stable malgré la variation du complément : il s'agit toujours d'un mouvement physique initié par le sujet vers un lieu en contrebas.
Le deuxième cas est celui de *jeter20(s)* (*12. On se j~ dans la politique*) rattaché à la sous-classe E2c. Cette classe regroupe des verbes de déplacement ou de transition, mais avec des nuances interprétatives plus abstraites. Le schème correspondant est [P10j0], indiquant une construction pronominale à une seule variante syntaxique. L'opérateur « ire DS polit », que nous avons présenté précédemment dans la section 1.1. sur les opérateurs, désigne ici un emploi spécifique du verbe dans le domaine politique.
Dans cette construction, *se jeter* prend un sens métaphorique : il signifie s'engager activement dans une cause ou une activité, ici à portée politique ou sociale. Ce sens n'est plus concret mais figuré. Contrairement au cas précédent, la modification de la construction ou du paradigme entraîne ici un changement de classe et donc une variation de l'interprétation.
Par exemple :

12. On se j~ dans la politique. (LVF, p. 90) (engagement actif, figuré)

12a. On se jette dans la mer. (mouvement physique, changement de classe)

Comme on le voit, dans *jeter 20(s)*, si l'on modifie la structure syntaxique (par le complément, par exemple), on bascule vers une autre construction, associée à une autre classe opératoire. Cela montre bien que le changement syntaxique peut s'accompagner d'un changement de sens et de catégorisation.

Nous reviendrons plus en détail sur ces glissements sémantiques dans la seconde partie de cette thèse, lorsqu'il s'agira d'en évaluer l'impact dans l'apprentissage des constructions verbales.

La présentation des principes théoriques, des rubriques descriptives et des schèmes syntactico-sémantiques de LVF a permis de poser les fondements méthodologiques nécessaires à notre recherche. Cette première partie s'achève donc sur l'exposé du cadre de référence qui orientera l'ensemble de notre analyse. La deuxième partie s'ouvrira avec le chapitre 4, consacré à l'étude empirique du verbe *lancer* dans un corpus de français écrit constitué à partir de la base de données Frantext, afin de confronter les catégories de LVF aux données attestées et d'examiner leurs prolongements possibles.

Synthèse de la 1ère partie

La première partie de cette thèse a permis d'établir les fondations théoriques et méthodologiques nécessaires à l'étude des constructions verbales. Elle a été organisée en trois chapitres complémentaires, qui constituent ensemble un cadre d'analyse à la fois conceptuel, théorique et méthodologique.

Le premier chapitre a porté sur le verbe en tant que catégorie grammaticale. L'examen de ses définitions, depuis les premières grammaires de l'Antiquité jusqu'aux approches contemporaines, a révélé la pluralité des critères retenus pour le caractériser : tantôt morphologiques (capacité d'être conjugué), tantôt syntaxiques (fonction de prédicat, relation avec le sujet et les compléments), tantôt sémantiques (désignation d'action, d'un état, d'un aspect). Cette diversité témoigne de la centralité du verbe dans la structuration de la phrase et la construction de sens, mais aussi de la difficulté à en donner une définition unifiée. Les dictionnaires, les grammaires scolaires et les descriptions linguistiques modernes mettent en évidence cette complexité, en oscillant entre définitions normatives, approches structurales et perspectives cognitives ou pragmatiques. Sur le plan didactique, l'analyse du verbe a montré des différences notables entre le français langue maternelle (où l'apprentissage est précoce, souvent implicite et centré sur la morphologie) et le français langue étrangère (où l'enseignement est explicite, axé sur la communication et appuyé sur des supports contextualisés). La linguistique, tout en fournissant des outils puissants pour comprendre les régularités morphologiques, syntaxiques et sémantiques du verbe, n'est intégré que de manière inégale dans les pratiques pédagogiques, ce qui pose la question de son rôle effectif dans l'enseignement du français.

Le deuxième chapitre a introduit la notion de construction verbale, en opérant un déplacement conceptuel majeur : au lieu d'analyser le verbe comme une unité isolée, il s'agit de l'envisager dans ses usages récurrents au sein de schèmes syntaxico-sémantiques conventionnels. Les constructions verbales apparaissent ainsi comme des unités forme-sens, où le sens global ne se réduit pas à la somme des constituants, mais résulte de la combinaison du verbe, de ses arguments et du schème qui les organise. À travers l'examen de la Grammaire des Constructions (Fillmore, Goldberg, Legallois), de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (Mel'čuk, Polguère) et des approches cognitives et corpus-based, le chapitre a montré la pertinence de concevoir les constructions verbales comme des structures productives, conventionnelles et interprétatives. Une typologie a été proposée pour distinguer différents degrés de figement et de productivité : locutions verbales, expressions idiomatiques, collocations, constructions à verbe support. Cette typologie, opératoire pour l'analyse, souligne que l'étude des verbes ne peut se limiter à leur combinatoire syntaxique, mais doit intégrer

la dimension phraséologique, où la stabilisation des usages conditionne la production et la compréhension des énoncés. L'évolution historique des théories linguistiques, des approches génératives aux modèles cognitifs et de corpus, a montré un mouvement progressif vers une conception intégrative, capable de rendre compte à la fois des régularités structurelles et des variations contextuelles.

Le troisième chapitre a présenté l'approche de Dubois et Dubois-Charlier, à travers leur ouvrage LVF. Cet ouvrage occupe une place singulière dans la recherche linguistique : il constitue à la fois un outil descriptif systématique et un cadre théorique original pour l'analyse des verbes du français. Fondé sur des critères syntactico-sémantiques précis, il propose une classification détaillée des verbes et de leurs acceptions, articulée autour de la notion de schème syntaxique et de variantes. La complétude de cet inventaire, la précision de ses rubriques et la cohérence de sa terminologie en font une ressource incontournable pour l'étude des verbes en contexte. Le chapitre a montré que LVF n'est pas seulement une somme descriptive, mais aussi une méthodologie de travail inspirée de l'analyse distributionnelle harrisienne : le classement des acceptions, la simplification en phrases de base et la mise en relation des structures syntaxiques et des valeurs sémantiques offrent un modèle reproductible pour l'analyse empirique, même s'il n'est pas exempt, parfois, de difficultés et de contradictions, notamment dans la rubrique CONSTRUCTION et dans le traitement des variantes (voir supra, section 1.2.2.). En ce sens, l'ouvrage se situe à la frontière entre description lexicale et modélisation linguistique, et il fournit un point d'appui méthodologique central pour cette thèse. L'intégration de LVF dans cette première partie n'est pas un simple ajout documentaire : elle constitue une étape stratégique, qui assure la continuité entre les fondements théoriques généraux et l'examen empirique des verbes lancer et jeter dans la suite du travail.

Cette première partie a permis de mettre en place un triple cadrage. Sur le plan conceptuel, elle a souligné la complexité du verbe et la diversité des critères retenus pour le définir. Sur le plan théorique, elle a montré la pertinence de la notion de construction verbale et des modèles qui la décrivent. Sur le plan méthodologique, elle a présenté un outil descriptif et classificatoire essentiel, LVF, dont les principes guideront l'analyse empirique menée dans la suite du travail. Ce triple cadrage prépare le terrain pour la deuxième partie de la thèse, qui portera sur l'étude empirique des verbes *lancer* et *jeter*. L'analyse consistera à mettre à l'épreuve les concepts et les modèles présentés, en confrontant les données de corpus aux acceptions, aux schèmes et aux constructions répertoriées par Dubois et Dubois-Charlier, afin d'identifier à la fois des régularités et des extensions inédites.

Deuxième partie :

Analyse des données recueillies : élaboration de formes-types

« *Qui ricominciò la seconda tratta che de lo scuro ci conduce al monte* »

- Dante (Purgatorio, I, *vv* 1-3)

La deuxième partie de cette thèse est consacrée à l'analyse empirique et théorique du verbe *lancer*, envisagé comme objet d'étude central à travers un corpus représentatif d'occurrences contemporaines. Elle vise à mettre en relation les outils descriptifs exposés dans la première partie avec un travail de confrontation aux données, afin de proposer une modélisation précise des constructions verbales de ce verbe.

Le chapitre 4 constitue la base méthodologique et empirique de l'ensemble. Il présente la constitution du corpus, issu de Frantext, et décrit les étapes de traitement des données : extraction des occurrences, réduction en phrase de base, classement selon les acceptions et schèmes de LVF (D&D-C, 1997). Ce travail fournit une cartographie initiale des emplois de *lancer*, en identifiant les régularités et les zones de divergence par rapport aux classifications existantes.

Le chapitre 5 développe une étude détaillée des constructions verbales de *lancer*, en s'attachant particulièrement à la question de la transitivité et à ses prolongements interprétatifs. L'analyse met en évidence la variété des emplois transitifs et intransitifs, les continuités entre usages concrets et figurés, ainsi que les dynamiques de polysémie. La comparaison ponctuelle avec le verbe *jeter* permet de préciser les contrastes sémantiques et stylistiques, en montrant que, malgré leur proximité lexicale, les deux verbes occupent des niches distinctes dans le lexique français.

Enfin, le chapitre 6 est consacré à l'analyse phraséologique de la thèse. Il examine les collocations et les constructions à verbe support formées avec *lancer*, en distinguant les différents types d'associations (concrètes, abstraites, discursives, événementielles). Cette analyse met en évidence la dimension combinatoire et lexicale du verbe, ainsi que son rôle dans la structuration de séquences semi-figées, confirmant l'importance de la phraséologie pour rendre compte de l'organisation du lexique et de la grammaire.

Dans son ensemble, cette deuxième partie trace un chemin progressif : partir des données empiriques, en dresser une typologie syntaxico-sémantique, puis ouvrir vers une description approfondie de la phraséologie. Elle met ainsi en lumière l'éventail des structures du verbe *lancer* et la pertinence des approches combinatoires pour en rendre compte, tout en préparant le terrain pour la réflexion didactique développée dans la troisième partie.

Chapitre 4. Présentation des données obtenues

Ce chapitre a pour objectif de présenter les données linguistiques sur lesquelles repose notre analyse du verbe *lancer*. Cette présentation s'organise en plusieurs étapes, depuis la justification du choix du verbe jusqu'à la constitution d'un corpus personnalisé, la sélection et le traitement des occurrences, et enfin la catégorisation syntaxico-sémantique de celles-ci.

Dans un premier temps, nous revenons sur les critères ayant motivé la sélection du verbe *lancer* comme objet principal d'étude. Parmi les nombreux verbes susceptibles d'être étudiés en raison de leur fréquence, de leur polysémie et de leur comportement en tant que verbes support, *lancer* a été retenu pour sa grande capacité combinatoire et sa relative sous-représentation dans les travaux existants. Ce choix est également motivé par sa présence dans les classifications établies à la fois par Gaston Gross (2004) et par D&D-C (LVF, 1997), et par la possibilité d'établir des comparaisons ponctuelles avec le verbe *jeter*, proche sur le plan sémantique.

Nous exposons ensuite le processus de constitution de notre corpus à partir de la base de données Frantext, en précisant les critères de sélection, les contraintes techniques rencontrées, ainsi que les limites relatives à la reproductibilité des données. Le corpus final, composé de 2 411 textes publiés entre 1999 et 2019, a permis d'extraire un ensemble de 679 occurrences contenant le verbe *lancer* sous différentes dormes verbales.

Une attention particulière a été portée à la méthodologie de traitement des données. Nous décrivons en détail les étapes suivies : extraction des occurrences, élimination des doublons et des emplois nominaux, reconstitution manuelle des phrases de base selon la méthode utilisée par Dubois et Dubois-Charlier, puis classement des occurrences selon les acceptions dans LVF. Cette étape a permis de repérer à la fois des occurrences correspondant aux acceptions répertoriées, des cas ambigus ainsi que des emplois qui semblent en dehors des classifications proposées, en particulier dans des contextes spécialisés ou métaphoriques.

Pour finir, une typologie syntaxique des constructions observées a été établie, permettant d'identifier les structures les plus fréquentes (transitives, intransitives, pronominales, à complément prépositionnel). Ces observations soulèvent des questions fondamentales sur la variation des structures actancielles, la productivité du verbe, et les limites des modèles existants pour décrire ses usages.

1. Choix du verbe étudié

Les verbes connaissent une grande diversité, que ce soit du point de vue morphologique, sémantique ou syntaxique : ils peuvent être classés selon leur transitivité (transitifs, intransitifs), leur fonctionnement (auxiliaires, pronominaux, support), ou encore leurs comportements combinatoires. Dans cette variété, nous avons privilégié comme critère principal la capacité des verbes à fonctionner comme verbes supports, entendus non comme une catégorie grammaticale mais comme un emploi syntaxico-sémantique particulier.

Ce choix est motivé par des observations faites antérieurement, dans le cadre de notre mémoire de master, notamment lors de l'analyse de productions d'élèves allophones, où l'on pouvait constater qu'une prédominance des verbes supports (par ex. *Juliette fait une chute*, *elles font une promenade*), avait été relevée dans leur énoncés.

Cette observation nous a incitée à explorer plus avant ce phénomène. Il est important de noter que, bien que définis comme verbes support, ces verbes peuvent également être employés dans des constructions verbales différentes. Par conséquent, notre analyse se focalisera sur leur double fonction du verbe étudié : comme verbe support et dans d'autres types de constructions verbales, notamment les constructions libres d'un côté et phraséologiques de l'autre. Cette dualité est une manifestation de la polysémie inhérente à ces verbes, qui présente des défis particuliers pour les apprenants. De plus, cette polysémie peut être décrite à travers des régularités, soulignant ainsi l'intérêt de cette catégorie pour notre recherche.

Dans l'objectif de choisir les verbes qui seraient l'objet de l'analyse, nous avons commencé par examiner les travaux portant sur les constructions à verbes supports, afin de dégager une liste de verbes fréquemment utilisés dans ce type de construction. Nombre d'études se concentrent sur un ensemble récurrent de cinq à six verbes, incluant fréquemment les verbes *avoir* et *être*. Cependant, nous avons choisi d'écarter *être* et *avoir* de notre sélection, en raison de leur usage très étendu et du volume conséquent de recherches déjà existantes les concernant.

Deux listes plus étendues ont retenu notre attention : celle d'Amr Helmy Ibrahim (2001), qui identifie 88 verbes, et celle de Gaston Gross (2004), qui recense 107 verbes supports dans le cadre de sa typologie fondée sur les classes d'objets. Nous avons retenu cette dernière, que nous avons considérée comme la plus complète et la plus adaptée à notre cadre d'analyse.

Le deuxième critère de sélection a consisté à croiser cette liste avec la classification des verbes proposée par Dubois et Dubois-Charlier dans LVF (1997) (voir chapitre 3). Initialement, nous avons retenu les verbes apparaissant dans plus de huit classes verbales. Cette première sélection nous a

permis d'identifier 14 verbes : *jeter, passer, porter, prendre, tenir, allonger, assurer, engager, filer, lancer, lever, poser, présenter* et *tirer.*

Cependant, nous avons constaté que cette liste pouvait conduire à une recherche trop vaste, potentiellement dispersée et susceptible de générer des confusions interprétatives en raison de la polysémie marquée de ces verbes, qui se traduirait par une multitude de constructions verbales différentes. Une telle diversité aurait non seulement prolongé considérablement le temps d'analyse, mais aussi introduit des confusions dans l'interprétation des résultats.

Pour affiner davantage notre sélection et concentrer notre étude, nous avons décidé de limiter la liste aux verbes appartenant à un maximum de neuf classes. La liste modifiée comprend donc les verbes *jeter, lancer, passer, porter, prendre* et *tenir*. Ce choix répond également à un autre critère crucial de notre recherche : l'inclusion de verbes couramment utilisés et faisant partie du vocabulaire de base essentiel à l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Après une première analyse préliminaire utilisant les six verbes initialement sélectionnés, qui a produit une quantité considérable de résultats, nous avons jugé nécessaire de réduire encore la liste pour affiner notre étude. Pour éviter la redondance avec des travaux déjà bien documentés, nous avons ensuite écarté *passer*, *porter*, *prendre* et *tenir*, verbes sur lesquels de nombreux travaux ont déjà été publiés (Saunier, 1996 ; Cadiot et al., 2004 ; Blanche-Benveniste, 1997[2]), afin de nous concentrer sur des cas moins explorés.

Parmi les deux verbes restants, *jeter* et *lancer*, *lancer* a été retenu comme objet d'étude principal, tandis que *jeter* est conservé comme point de comparaison ponctuel. Leur proximité sémantique est attestée par plusieurs entrées synonymiques dans LVF. Par exemple :

13. On l~ une fusée de la base. (LVF, p.96) *lancer 01* – correspond à *jeter*
14. On j~ sa ligne à l'eau. (LFV, p.106) *jeter 01* – correspond à *lancer*

Ces correspondances ne concernent que deux des 14 acceptions de *lancer* recensées dans LVF, ce qui confirme l'intérêt d'un traitement approfondi du verbe.

En résumé, notre choix du verbe *lancer* repose sur plusieurs critères :

- sa fonction possible en tant que verbe support,
- sa polysémie structurée, répartie dans plusieurs classes de LVF,
- son appartenance au lexique fondamental du français langue étrangère (FLE),
- et enfin, la rareté des études spécifiques consacrées à ce verbe dans le domaine linguistique.

2. Constitution et présentation du corpus

Dans le cadre de cette étude, nous avons constitué un corpus personnalisé à partir de la base Frantext, en ciblant des textes publiés entre 1999 et 2019. Ce corpus devait permettre une observation fine des emplois contemporains du verbe *lancer*, dans une diversité de contextes. Afin de rendre compte de la démarche suivie, nous présentons d'abord les caractéristiques de la base Frantext et les possibilités qu'elle offre pour l'exploration linguistique qui ont été utiles à notre travail. Nous exposons ensuite les critères ayant orienté la sélection des textes constitutifs du corpus.

2.1. Présentation de Frantext

Frantext est une base de données textuelles contenant un ensemble de textes français, littéraires et non littéraires, scientifiques et techniques, s'étendant de 1180 à nos jours. Ce corpus est régulièrement enrichi. Le logiciel qui permet la constitution du corpus et les recherches est utilisable en deux langues, français ou anglais. Mis en ligne en 1998 par l'ATILF, ce logiciel permet d'effectuer des recherches simples ou complexes sur des formes, des lemmes ou des catégories grammaticales. L'ensemble des textes sont lemmatisés et encodés en XML-TEI. Par exemple la fonction de lemmatisation permet d'obtenir les formes *vert, verte, verts* et *vertes* à partir du lemme *vert*. Les textes de Frantext sont également catégorisés en parties de discours (verbe, adverbe, adjectif, etc.), d'où l'utilité pour nos recherches, à partir de Frantext catégorisé.

Les plus de 5 500 références, au moment de notre recherche, sont composées de textes médiévaux, de textes de moyen français, français préclassique et classique. 90 % des textes sont considérés comme littéraires et se regroupent dans les genres romans, mémoires, autobiographies, journaux personnels, théâtre, poésie, essais.

Dans la section *Corpus* il existe déjà des corpus prédéfinis, qui sont communs à l'ensemble des utilisateurs et qui peuvent être dupliqués mais pas modifiés. Nous pouvons aussi créer nos propres corpus, pour constituer l'ensemble des textes de la recherche, en utilisant différents paramètres : auteur, date et genres littéraires. Ces corpus sont personnels et, stockés dans le navigateur, ils peuvent être changés, créés, visualisés et édités.

Outre les possibilités de constitution de corpus, Frantext met à disposition plusieurs outils de recherche textuelle permettant d'exploiter les données de manière ciblée et structure. Dans le cadre de cette recherche, nous n'exploitons pas l'ensemble des fonctionnalités offertes par Frantext. Nous présentons ci-dessous uniquement celles qui se sont révélées utiles pour la constitution et

l'exploitation de notre corpus. Ces outils, accessibles dans la section *recherches*, offrent différents types de requêtes selon les besoins de l'utilisateur :

- Concordance,
- Fréquence : permet de calculer la fréquence d'un mot ou d'une expression régulière au sein de notre corpus,
- Co-occurrence : permet de rechercher l'apparition simultanée de deux ou trois séquences et de visualiser le contexte gauche et droite,
- Voisinage : permet d'étudier le voisinage d'un mot, d'une expression régulière, d'une liste de mots ou encore d'une grammaire.

Et aussi :

- La recherche simple, pour trouver rapidement dans les textes du corpus de travail un mot ou une suite de mots,
- La recherche assistée pour des recherches plus complexes en utilisant des menus déroulants et en combinant diverses informations,
- La recherche avancée qui permet d'effectuer des recherches en utilisant directement le langage CQL[9].

2.2. Constitution du corpus

Les corpus prédéfinis ne couvrant pas de manière satisfaisante cette période contemporaine, nous avons eu recours à la création d'un corpus personnalisé via l'interface de recherche assistée, en combinant les métadonnées disponibles (dates, genres, domaines, etc.).

Afin de garantir une diversité suffisante des données, nous avons choisi de ne pas restreindre notre recherche à des auteurs spécifiques. De même, bien qu'une exclusion de la poésie ait initialement été envisagée, nous avons finalement retenu l'ensemble des genres disponibles afin de ne pas restreindre excessivement la diversité des textes.

Parmi les différentes métadonnées disponibles, nous avons sélectionné deux domaines principaux : *littérature* (491 textes) et *non renseigné* (1 226 textes). Malgré l'hétérogénéité du second, nous avons préféré l'inclure afin de ne pas écarter de textes potentiellement pertinents, la catégorisation étant parfois incomplète ou imprécise. Aucune restriction n'a été appliquée quant aux autres critères

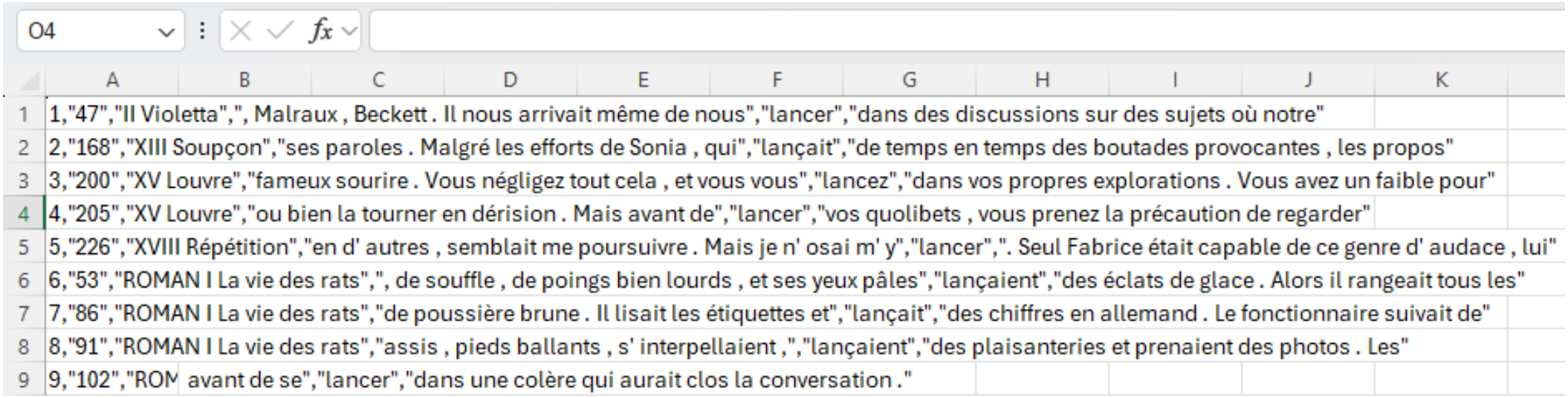
[9] Le CQL (Corpus Query Language) est un langage de requête spécialisé pour corpus annotés, permettant de combiner critères morphosyntaxiques, lemmes, formes lexicales, opérateurs de proximité, etc.

correspondant au genre social, à la spécificité linguistique ou au statut juridique, ces critères n'étant pas considérés comme discriminants pour l'étude des constructions verbales ciblées.

Au total, notre sélection a abouti à un corpus de 2 411 textes, que nous avons sauvegardé en session locale. Ce corpus présente une variété générique et discursive compatible avec l'analyse syntaxico-sémantique recherchée. Toutefois, certaines contraintes d'accès à la base notamment l'absence d'accès intégral aux textes protégés) peuvent avoir un impact sur la représentativité ou la reproductibilité des résultats. Ces limites seront discutées dans la section suivante.

3. Statistiques du corpus et discussion

Une fois le corpus constitué, plusieurs limites techniques sont apparues concernant son utilisation et sa gestion dans Frantext. Contrairement aux corpus prédéfinis, les corpus personnalisés crées par les utilisateurs ne sont pas conservés de manière persistante dans la base. Bien qu'il soit possible de télécharger les résultats d'une recherche (comme le montre la figure 3 ci-dessous), il n'est plus possible, une fois la session terminée, d'accéder directement à l'interface dynamique permettant d'obtenir un contexte élargi autour des occurrences.



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	1,"47","Il Violetta",", Malraux , Beckett . Il nous arrivait même de nous","lancer","dans des discussions sur des sujets où notre"										
2	2,"168","XIII Soupçon","ses paroles . Malgré les efforts de Sonia , qui","lançait","de temps en temps des boutades provocantes , les propos"										
3	3,"200","XV Louvre","fameux sourire . Vous négligez tout cela , et vous vous","lancez","dans vos propres explorations . Vous avez un faible pour"										
4	4,"205","XV Louvre","ou bien la tourner en dérision . Mais avant de","lancer","vos quolibets , vous prenez la précaution de regarder"										
5	5,"226","XVIII Répétition","en d' autres , semblait me poursuivre . Mais je n' osai m' y","lancer",". Seul Fabrice était capable de ce genre d' audace , lui"										
6	6,"53","ROMAN I La vie des rats",", de souffle , de poings bien lourds , et ses yeux pâles","lançaient","des éclats de glace . Alors il rangeait tous les"										
7	7,"86","ROMAN I La vie des rats","de poussière brune . Il lisait les étiquettes et","lançait","des chiffres en allemand . Le fonctionnaire suivait de"										
8	8,"91","ROMAN I La vie des rats","assis , pieds ballants , s' interpellaient ,","lançaient","des plaisanteries et prenaient des photos . Les"										
9	9,"102","ROM	avant de se","lancer","dans une colère qui aurait clos la conversation ."									

Figure 3 : Extrait du corpus brut téléchargé de Frantext

Or, cette fonctionnalité – accessible uniquement lorsque le corpus est encore actif dans Frantext – est essentielle pour interpréter certaines phrases partiellement tronquées, ou mal segmentées. Cela a limité notre capacité à vérifier certains extraits ambigus ou incomplets dans les données exportées.

Une autre contrainte importante tient aux droits d'accès aux textes. Pour les textes libres de droit, Frantext permet un affichage élargi, voire le téléchargement du texte complet en format XML-TEI. En revanche, pour les textes sous droits d'auteur ou d'éditeur, seule une portion limitée de l'occurrence est visible (jusqu'à sept cents signes), conformément au droit de citation. Cette restriction limite l'accès au contexte complet des occurrences, ce qui peut affecter l'analyse fine de certaines constructions, notamment lorsque les segments extraits sont tronqués de manière peu intelligible. Nous en verrons des exemples plus loin.

De plus, Frantext étant une base en constante évolution, il n'est pas possible de recréer à l'identique un corpus personnalisé à une date ultérieure, notamment parce que la sélection repose uniquement sur des plages annuelles (sans filtrage par jour ou mois). Lors d'une tentative de reconstruction du corpus en 2022, seuls 364 textes ont pu être retrouvés pour les mêmes critères, contre les 2 411 textes initialement sélectionnés. Cette variabilité remet en question la reproductibilité intégrale de l'échantillon de départ, ce qui doit être pris en compte dans l'interprétation des résultats.

À partir du corpus sauvegardé, nous avons effectué une recherche assistée sur le lemme *lancer*, en sélectionnant l'ensemble des formes verbales disponibles : formes conjuguées, infinitifs, participes passés, participes présents, ainsi que les formes pronominales comportant un clitique réfléchi[10] (*se lancer*, *s'élancer*, etc.). Cette requête a généré un total de 679 résultats exploitables.

Les résultats bruts fournis par Frantext sont des occurrences textuelles, c'est-à-dire des segments de phrases contenant le verbe *lancer* sous différentes formes. Ces occurrences n'ont pas encore le statut de « constructions » au sens syntaxico-sémantique. Un travail méthodologique complémentaire est nécessaire pour passer de ces segments à des unités linguistiques plus structurées et interprétables. Ainsi, chaque occurrence a été filtrée, simplifiée le cas échéant, puis analysée pour identifier des régularités syntaxiques et des valeurs prédicatives associées.

Il convient ici de préciser ce que nous entendons par le terme « constructions ». Dans le cadre de notre approche, nous entendons par « construction » une séquence structurée comprenant un verbe et ses actants (réalisés ou implicites), à laquelle est associée une valeur sémantique récurrente. Ce sens du terme s'appuie sur la perspective adoptée par D&D-C dans LVF, et rejoint partiellement certaines

[10] Le terme de « clitique réfléchi » désigne ici les formes atones *se*, *s'*, associées au verbe sous sa forme pronominale, selon l'analyse morphosyntaxique adoptée dans la tradition grammaticale française.

définitions proposées dans la Grammaire des Constructions, tout en restant ancré dans une perspective d'analyse syntactico-sémantique centrée sur l'usage.

Le chiffre de 679 correspond donc au nombre total d'occurrences du verbe *lancer* identifiées dans le corpus après filtrage initial. Ce chiffre inclut uniquement les occurrences comportant une forme verbale (conjuguée, infinitive, participiale ou pronominale), les autres cas ayant été écartés selon les critères explicités dans la section 4.1 ci-dessous.

Bien que certaines occurrences soient partiellement tronquées, elles ont été conservées dans l'analyse dans un souci d'exhaustivité, dans la mesure où leur structure restait interprétable.

Le traitement détaillé de ces données – notamment la catégorisation syntaxique et sémantique – sera présenté dans les sections suivantes. Toutefois, il est essentiel de souligner ici que le passage des occurrences brutes aux constructions analysées repose sur une démarche méthodologique précise, et non sur une simple reprise des résultats de la base Frantext.

4. Présentation du corpus et traitement méthodologique

Comme dit plus haut, à partir de notre corpus de 2 411 textes obtenus via Frantext, nous avons entamé une analyse systématique des occurrences du verbe *lancer* en nous concentrant sur ses différents usages syntaxico-sémantiques. Cette analyse s'est déroulée selon plusieurs étapes successives que nous détaillons ci-dessous.

4.1. Extraction des occurrences et nettoyage du corpus

À partir des 679 occurrences du verbe *lancer* obtenues par la recherche assistée sur Frantext, nous avons procédé à un premier nettoyage des données. Cette étape a consisté à éliminer les doublons, les emplois substantivés ou non verbaux, ainsi que les cas de redondance syntaxique. Par exemple :

(200)[11] […] des hommes accroupis **lance** en main. → substantif (et non forme verbale)
(379) Tu as vu mon **lancer** de poignard ? → emploi substantivé

(243) […] tomber les matelas jumeaux sur le sol et de disposer, **lancer** plutôt, et de **lancer** sur eux drap et oreillers, Julie […]

[11] Nous rappelons ici que les numéros indiqués renvoient aux exemples extraits de Frantext, classés selon leur ordre d'apparition dans notre corpus, ceci afin de faciliter la référence au tableau n°1 figurant en annexe.

(244) […] jumeaux sur le sol et de disposer, **lancer** plutôt, et de **lancer** sur eux drap et oreillers, Julie avait un instant au […]

Les deux exemples présentés sous (243) et (244) constituent une redondance, à cause de la répétition de *lancer*. Nous avons donc supprimé une des deux occurrences de *lancer*.

Nous avons également traité certains cas particuliers. Par exemple, l'exemple (672) contenait deux constructions syntaxiquement distinctes avec *lancer* ; nous l'avons donc divisée en deux énoncés :

(672) […] ne sert à rien si elle ne donne pas le courage de se lancer. Simon lui aussi s'est lancé, qui n'a plus ni père […][12] → divisée en deux exemples distincts pour distinguer deux constructions.
(672a) […] elle ne donne pas le courage de se lancer.
(672b) Simon lui aussi s'est lancé, […]

Après ce filtrage, 677 occurrences de segments contenant une forme de *lancer* ont été conservées pour l'analyse.

4.2. Classement selon les acceptions de *lancer* dans LVF

À partir des énoncés de base, nous avons classé chaque occurrence dans l'une des 24 acceptions du verbe *lancer* telles que définies dans LVF (cf. tableau des acceptions en section 5.1). Rappelons ici que le classement dans LVF repose sur une association entre acceptions sémantiques (regroupées en classes) et schèmes syntaxiques codifiés (notés par exemple [T13], [P30]). Ce système, décrit dans le chapitre 3, permet d'associer à chaque emploi verbal un profil syntaxico-sémantique stable. Nous l'utilisons ici pour organiser les occurrences de *lancer* issues du corpus. Ce classement s'appuie sur les exemples, paraphrases et opérateurs sémantiques associés à chaque acception par Dubois et Dubois-Charlier.
Les figures n° 4 et 5 ci-dessous présentent, pour chaque acception retenue, un ensemble d'occurrences issues du corpus, sélectionnées en fonction de leur adéquation sémantique avec les critères de LVF. Chaque en-tête indique les éléments fournis par D&D-C (code, opérateurs,

[12] Ce découpage tronqué est dû au fonctionnement de Frantext, qui segmente automatiquement les occurrences extraites. Le contexte complet des phrases n'étant accessible que lorsque le corpus est actif en ligne, certaines occurrences apparaissent incomplètes. Ces limites techniques ont été discutées en section 3.

exemples typiques). Les occurrences sont numérotées selon leur ordre d'apparition dans notre corpus (cf. annexes n°1), afin de faciliter les renvois. Les formes du verbe *lancer* sont balisées par des chevrons (< * >), et nous avons parfois mis en valeur les éléments contextuels pertinents (notamment les compléments syntaxiques), afin de permettre une lecture ciblée des constructions. Lorsque l'information contextuelle n'était pas incluse dans le segment extrait de Frantext mais pouvait être restituée à partir du contexte élargi, nous l'avons ajoutée entre parenthèses et signalée en bleu. Ces ajouts permettent de mieux interpréter la construction verbale en fournissant les éléments nécessaires à son analyse syntaxico-sémantique.

Exemples de classement :

(16) Ils lançaient des grenades. (LVF, p. → *lancer 01* : faire sortir qc d'un lieu avec un mouvement de jet (E3c)

Classe E3c : Lancer 01 f.ex qc D lc p jet jeter On l- une fusée de la base. On l- une balle en l'air.

11 - loin que la distance à laquelle on les lance si on les (grenades) <*lance*> comme des cailloux ; il faut réapprendre le geste

13 - autre et nous fûmes en tête de cortège, puis nous la (banderole) <*lançâmes*> et courûmes. Oh ! Joie de la guerre civile ! joie

15 - pour dégager la gare. Les jeunes gens coururent et <*lancèrent*> de petits objets, puis des gros qu'ils

16 - rangèrent en ligne derrière leurs boucliers. Ils <*lancèrent*> des grenades, chargèrent, interpellèrent. Les

18 - expliqua le poignard de commando. L'objet pouvait se <*lancer*> et tombait toujours du côté de la pointe. Acéré

20 - de sable et le canon perforé qui oscillait. Roseval <*lança*> très vite une grenade et se jeta à terre ; il avait

Figure 4 : Extrait des occurrences classés sous l'acception *lancer 01*

(81) Il lancera la police à ses trousses. → *lancer 05* : s'engager impétueusement (H2j)

Ces réductions à partir d'énoncés attestés (ceux de Frantext) posent des problèmes de classement dans les termes proposés par LVF. Ainsi, certaines occurrences de constructions de *lancer*, comme celle figurant dans l'exemple (81), présentent une configuration syntaxico-sémantique qui ne s'intègre que partiellement dans les acceptions répertoriées. Bien que cette construction ne présente pas de forme pronominale, elle partage des traits sémantiques et syntaxiques avec l'acception *lancer 05* (s'engager impétueusement), en particulier dans des contextes où un sujet humain déclenche une action énergique ou risquée. Ces cas mettent en lumière à la fois les effets de la simplification des

énoncés attestés et certaines limites du classement opératoire adopté par LVF. C'est ce que nous rapportons dans la figure n°5.

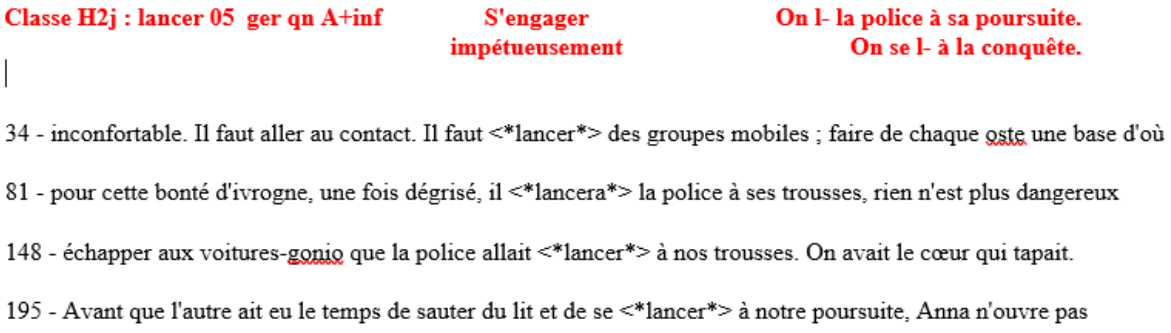


Figure 5 : Extrait des occurrences classés sous l'acception *lancer 05*

Dans plusieurs cas, certaines occurrences de *lancer* présentent une tension interprétative, liée non à une interprétation intrinsèque, mais à la manière dont le complément oriente la lecture. Par exemple :

(33) Les nuages <*lançaient*> des bordées de grondements, en se heurtant […]

Ce type de construction semble pouvoir relever de L07 (« dire soudainement »), dans la mesure où le complément *des grondements* active une lecture métaphorique d'expression vocale ou humaine. La formulation évoque un acte quasi discursif attribué aux éléments naturels, et non une simple émission physique comme ce serait le cas avec *lancer des rayons*, plus compatible avec *lancer 06* (« émettre/darder »). La pertinence de l'interprétation dépend donc ici du sémantisme du complément et du cadre contextuel.

(170) […] dans la salle du Concile, [il] ne lâchait pas son idée et <*lançait*> son branle-bas de combat -

Dans l'exemple (170), le verbe peut renvoyer, soit à un acte de langage soudain et ciblé (*lancer 07*), soit à une action violente dirigée contre un destinataire, plus proche de l'acception *lancer 08* (balancer une injure, une attaque). Mais en réalité, il s'agit d'interprétations et de domaines sémantiques tellement proches qu'on peut se questionner sur la nécessité de différencier les deux acceptions.

(49) Ne t'inquiète pas, je vais lancer le sujet au Club vendredi prochain.

Dans l'exemple (49), le verbe *lancer* pourrait être interprété selon deux acceptions proches. D'un côté, de par son COD *un sujet*, il renvoie à l'idée d'introduire un thème de discussion, ce qui correspond à *lancer 09* (« fabriquer le premier, initier une idée »). Mais si l'on insiste sur l'acte de parole dirigé vers un auditoire avec une certaine assertivité, il pourrait également relever de *lancer 07* (« dire soudainement à quelqu'un »), de même que (170). Cet enchaînement met en évidence un chevauchement sémantique entre les domaines de l'innovation discursive et de la prise de parole marquée, qui interroge la pertinence d'une séparation stricte entre ces deux acceptions.
D'autres cas semblaient non prévus par LVF, notamment dans des contextes techniques récents (liés à des domaines spécialisés comme l'informatique ou la communication) ou dans des usages à forte valeur métaphorique. Ces phénomènes, ainsi que les limites de la grille classificatoire de LVF, appellent à une extension descriptive. La section suivante propose ainsi une série d'acceptions nouvelles, dégagées à partir de l'analyse du corpus, visant à compléter le cadre initial de l'approche de l'ouvrage.

4.3. Constitution « des phrases de base »

Les segments exportés depuis Frantext sont souvent très courts ou tronqués, parfois au milieu d'une phrase complexe, ce qui rend difficile l'analyse syntaxique et sémantique, comme on a pu le voir avec l'exemple (672). Pour pallier ce problème, nous avons reformulé chaque segment en une phrase simple complète, que nous appelons « phrase de base », selon une méthode inspirée de celle adoptée par Dubois et Dubois-Charlier dans LVF.
Cette étape de réduction en phrases simples s'inspire de la notion de « forme-type » telle qu'elle est utilisée dans LVF. Dans cet ouvrage, la forme-type désigne un énoncé minimal et représentatif d'une acception verbale donnée, permettant de dégager ses propriétés syntaxiques essentielles et son contenu sémantique de base. Elle sert de point d'ancrage pour attribuer un ou plusieurs schèmes syntaxiques à chaque acception. Notre démarche s'inscrit dans une tradition d'analyse distributionnelle issue de Zelling Harris (1951), et partage certains principes avec les méthodes développées par Maurice Gross (1975) pour la lexicographie syntaxique. En ce sens, les phrases de base élaborées ici peuvent être considérées comme des équivalents méthodologiques des formes-types, adaptées au traitement de corpus et conçues pour faciliter la comparaison avec les modèles proposés dans LVF.
Exemples :

Original : (5) […] en d'autres, semblait me poursuivre. Mais je n'osai m'y lancer. Seul Fabrice était capable de ce genre d'audace, […]
Phrase de base : (5) Mais je n'osai m'y lancer.

Original : (14) Quand l'autre eut obtenu ce qu'il exigeait, il lança un « Tout de même ! » excédé et sortit à grands pas […]
Phrase de base : (14) Il lança un « Tout de même ! » excédé.

Nous avons reconstitué manuellement ces phrases à partir du segment issu de Frantext, voire du contexte du texte source lorsqu'il était disponible. Cette opération était indispensable pour attribuer à chaque occurrence un schème syntaxique clair.

4.4. Typologie syntaxique et aperçu statistique

Nous avons élaboré une typologie des constructions à partir des 677 occurrences de *lancer*, réparties selon leur structure syntaxique principale. Nous avons examiné chaque phrase individuellement afin d'identifier la configuration actancielle mise en jeu. L'analyse repose sur un ensemble de critères syntaxiques fondamentaux : présence ou absence d'un complément d'objet direct, type de complément (pronominal, nominal, prépositionnel), présence d'un clitique réfléchi (*se*), construction impersonnelle éventuelle, et combinaison avec des auxiliaires dans les formes composées. Ces critères nous ont paru essentiels, d'une part parce qu'ils reflètent les distinctions opérées dans les grammaires traditionnelles (Grevisse, 2016 ; Riegel et al., 2018), et d'autre part parce qu'ils permettent de dégager des régularités dans l'usage du verbe *lancer*, notamment en ce qui concerne les alternances transitive/intransitive et l'apparition de formes pronominales. Enfin, ces catégories syntaxiques sont également pertinentes dans la perspective des études sur la construction verbale, où elles constituent un point d'entrée dans l'analyse sémantico-constructionnelle.
Le tableau suivant présente la distribution des constructions identifiées.

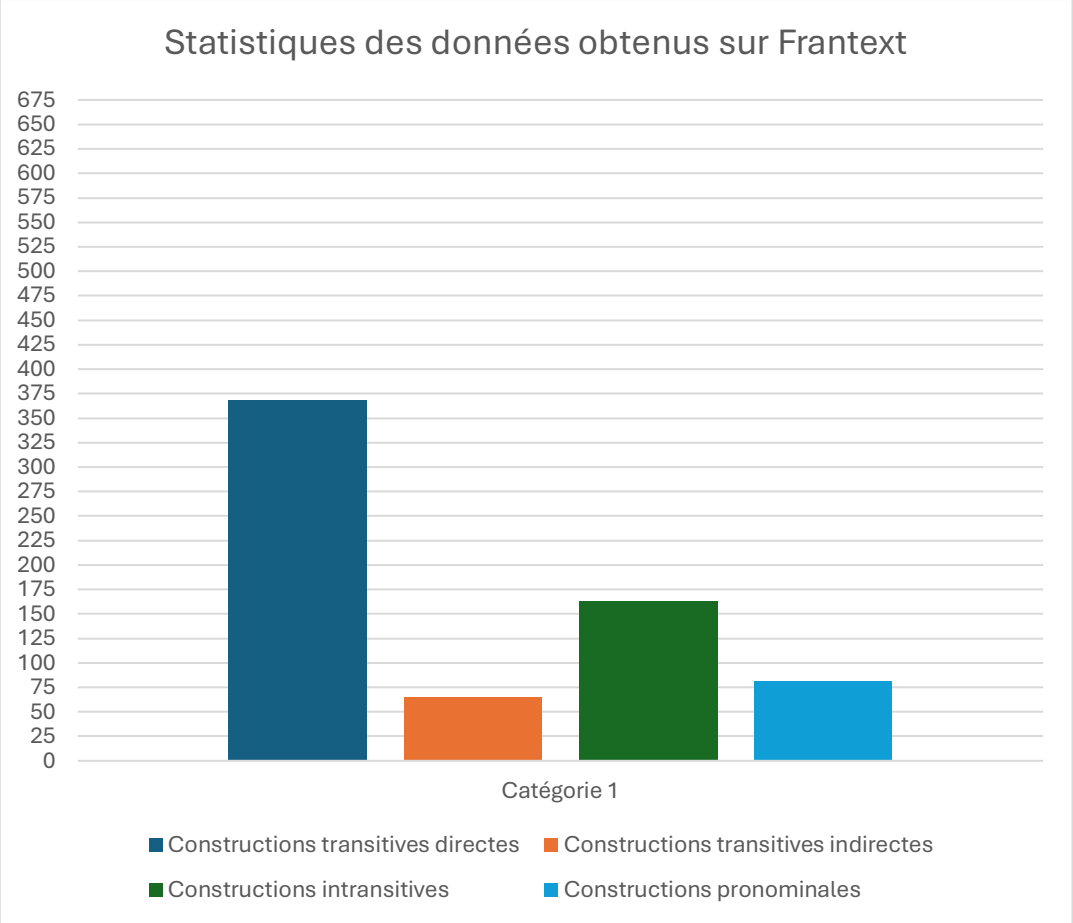


Figure 6 : Distribution des constructions de *lancer*

Comme nous pouvons le voir, les constructions transitives directes sont les plus nombreuses, suivies des constructions intransitives, puis viennent les pronominales, et enfin les constructions avec complément prépositionnel.

Cette distribution permet de dégager une première tendance sur les schèmes actanciels dominants, mais révèle également une forte variabilité, notamment dans les constructions pronominales ou à valeur inchoative. Ces dernières comprennent à la fois des constructions pronominales explicites (81 occurrences) et des formes intransitives (163 occurrences) interprétables comme inchoatives, telles que (9) *Avant de se lancer dans une colère* ou (367) *cette relation nouvelle dans laquelle elle se lançait, tête baissée.* Au-delà des constructions classiques du type [sujet + verbe + complément d'objet direct], très représentées dans notre corpus (433 constructions transitives, dont 368 directes et 65 indirectes), comme (4) *lancer vos quolibets*, nous avons observé de nombreuses formes pronominales, intransitives ou prépositionnelles, parfois à interprétation double, comme dans l'exemple (17) *Je ne voulais pas me lancer dans un débat sordide*. Cette phrase peut recevoir deux lectures selon les critères LVF. D'un côté, elle relève naturellement de *lancer 23* (E2d,

« propulser ») : le schème de [*se lancer* dans N] encode la mise en route d'une activité (ici, discursive). De l'autre, selon le co-texte et le type de nom, une lecture plus « événementielle » et « entrée dans une situation » peut se rapprocher de *lancer 15* (E4e, « jeter »), la série LVF couvrant aussi *se lancer dans l'aventure*. Autrement dit, le choix entre *lancer 23* et *lancer 15* dépend ici du sens du nom (activité *vs* situation marquée) et des indices aspectuels fournis par le co-texte ; nous parlons donc de lectures concurrentes.

On observe un glissement comparable avec (19) *Mercier et Bourdet se lancèrent et la rafale prit Mercier au vol*. Le contexte favorise une lecture de « mouvement physique soudain » (*lancer 22(s)*, M1a « s'élancer »). Dans un autre co-texte, la même tournure peut, toutefois, être interprétée comme « entrée dans l'action » (se rapprochant de *lancer 15*).

Ces phénomènes posent des questions théoriques importantes concernant la transitivité du verbe *lancer*, ses possibilités de dérivation sémantique, et la manière dont il entre dans des constructions figées ou non figées. Nous reviendrons en détail sur ces questions dans le chapitre 5, qui sera consacré à une étude approfondie des structures transitives et non transitives du verbe *lancer* à partir des données issues de ce corpus.

5. Principaux schèmes syntactico-sémantiques et élaboration des formes-types

Cette section vise à établir une correspondance entre les acceptions du verbe *lancer* observées dans notre corpus et les schèmes syntactico-sémantiques qui les sous-tendent, en prenant comme point de départ la modélisation proposée dans LVF. L'objectif est double : d'une part, évaluer dans quelle mesure les acceptions et schèmes répertoriés dans LVF rendent compte des usages attestés dans un corpus contemporain ; d'autre part, identifier des prolongements possibles, tant sur le plan sémantique (nouvelles acceptions ou sous-acceptions) que syntaxique (schèmes non prévus ou non distingués).

Cette analyse s'inscrit dans une perspective combinatoire, qui met en relation les régularités sémantiques et les structures syntaxiques attestées. À cette fin, nous avons procédé à une réduction des occurrences de *lancer* à des phrases simples représentatives, que nous appelons ici phrases de base. Celles-ci reprennent la démarche méthodologique des formes-types[13] proposées dans LVF :

[13] Par « forme-type », on entend ici une abstraction descriptive qui associe un ensemble stable de propriétés syntaxiques et sémantiques à un emploi donné d'un verbe. Elle correspond à l'unité minimale observable dans l'usage, intégrant à la fois le schème syntaxique récurrent (ex. [T13], [P10]) et une orientation sémantique constante. Les forme-types servent à représenter les configurations prototypiques dans lesquelles un verbe se réalise, en tant qu'unité combinatoire canonique.

elles permettent d'ancrer chaque emploi dans une structure stable, propice à l'analyse contrastive et à l'attribution d'un schème syntaxique pertinent. Ce point sera repris et approfondi dans le chapitre 8, où les formes-types feront l'objet d'une exploitation didactique.

La section se structure en trois sous-parties : (5.1) présente l'organisation des acceptions et des schèmes de *lancer* dans LVF ; (5.2) propose des acceptions nouvelles ou nuancées à partir de notre corpus ; (5.3) examine les constructions syntaxiques observées et discute leur intégration (ou non) dans les schèmes déjà établis.

5.1. Présentation des acceptions et schèmes de *lancer* dans LVF

Le verbe *lancer* fait l'objet d'une description détaillée dans LVF, où il est reparti en 24 acceptions, chacune associée à une classe sémantique et à un ou plusieurs schèmes syntactico-sémantiques (cf. chapitre 3). Ces acceptions sont définies à travers des emplois typiques accompagnés d'exemples, et structurées selon les constructions syntaxiques formelles codées. Chaque acception est également rattachée à une classe plus générale, souvent empruntée à des regroupements sémantiques transversaux (ex. E3f pour les verbes de propulsion ou d'émission, R4a pour les innovations).

Dans LVF, les schèmes syntaxiques sont notés au moyen d'un code formel combinant une lettre majuscule désignant le type de construction (T pour transitif, P pour pronominal, A pour intransitif, etc.), un identifiant chiffré à deux chiffres précisant la sous-structure, et parfois un chiffre terminal indiquant une variante. Par exemple, [T13g0] désigne une construction transitive directe ou le complément occupe une position syntaxique spécifique, tandis que [P30g0] indique une structure pronominale à complément propositionnel.

Plusieurs acceptions de *lancer* partagent le même schème syntaxique, notamment [T13g0] et [P30g0], qui reviennent fréquemment – ce qui souligne la polysémie structurée du verbe autour d'un noyau de constructions productives. D'autres acceptions mobilisent des schèmes plus spécialisés comme [T1908] (cas de *lancer un chanteur* au sens de « promouvoir »), ou [A30] (ex. *15. Le bateau l~ sur tribord*), marquant une extension vers des usages moins prototypiques.

Le tableau n°5 ci-dessous synthétise les acceptions relevées dans l'ouvrage, en indiquant pour chacune le code de classe, les schèmes syntaxiques attribués, et un exemple représentatif :

Elles n'ont pas de statut morphologique, mais relèvent d'un niveau de généralisation intermédiaire entre l'acception lexicale et les occurrences discursives.

Verbe ***lancer***	**Acception**	**Classe**	**Schème syntaxique**	**Exemples LVF**
lancer 01	jeter	E3c	T13b0	On l~ une fusée de la base. On l~ une balle en l'air
lancer 02	jeter, élancer	E3f	T13g0 P30g0	On l~ des bombes sur la ville, des pierres contre P.
lancer 03	jeter	M3b	T1300 P1000	On l~ la jambe en avant, la tête en arrière.
lancer 04	jeter	D2a	T13a0	On l~ le ballon à P, du pain aux oiseaux
lancer 05	s'engager impétueusement	H2j	T11a0 P10a0	On l~ la police à sa poursuite. On se l~ à la conquête de P.
lancer 06	émettre, darder envoyer	E3f	T33a0 P30g0	Le soleil l~ ses rayons sur la terre.
lancer 07	dire soudainement	C2e	T1310 P3000	On l~ une plaisanterie, un cri.
lancer 08	balancer, jeter	C2a	T1400	On l~ à P une injure, qu'on le retrouvera.
lancer 09	innover	R4a	T1306 P3000	On l~ une idée, une mode.
lancer 10	commercialiser	L3b	T1301 P3001	Le commerçant l~ un produit sur le marché.
lancer 11	sponsoriser	D1c	T1908	Ce succès l~ ce chanteur, cette chanson.
lancer 12	démarrer	R3d	T1308 P3000	On l~ un moteur à la manivelle.
lancer 13	créer	R4b	T1300 P3000	On l~ une entreprise.
lancer 14	jeter, projeter	E3f	T13g0 P30g0	On l~ la voiture à deux cents km/heure. On se l~, est l~ à.
lancer 15	jeter	E4e	T13j0 P30j0	On l~ le pays dans l'aventure. Le pays se l~ dans l'aventure.
lancer 16	savoir envoyer	R4b	T1300 P3000	On l~ une invitation, un mandat d'amener, un SOS.
lancer 17	guider	E2d	T11g0 P10g0	On l~ P sur un sujet. On se l~ sur un problème familier.

lancer 18	élancer	F1d	T3900	La main, le genou l~ P.
lancer 19	mettre à la mer	R3a	T1306 P3006	On l~ un bateau à Saint-Nazaire.
lancer 20	venir sur	M3a	A30	Le bateau l~ sur tribord
lancer 21	jeter un pont	L3b	T13g0 P30g0	Les soldats ont l~ un pont sur le fleuve.
lancer 22(s)	s'élancer	M1a	P1001	On se l~ sur une balançoire.
lancer 23	propulser	E2d	T11j0 P10j0	On l~ P dans les affaires. On se l~ dans la confection.
lancer 24(s)	se jeter dans	P1e	P1000	On se l~ maintenant.

Tableau 5: Acceptions du verbe lancer selon LVF

Cette modélisation permet de visualiser le niveau combinatoire du verbe *lancer* à travers des usages concrets ancrés dans des structures syntaxiques récurrentes. Elle constitue une base descriptive stable pour l'analyse critique menée dans les sections suivantes, qui vise à identifier les prolongements possibles de cette grille descriptive à partir des données issues du corpus Frantext.

5.2. Nouvelles acceptions

L'analyse des occurrences du verbe *lancer* dans des textes contemporains, en particulier les exemples extraits de Frantext, révèle plusieurs emplois qui ne sont pas explicitement répertoriés dans LVF. Ces emplois témoignent d'un enrichissement sémantique du verbe dans des contextes discursifs, interactionnels ou psychophysiologiques spécifiques. Nous proposons ici une série de nouvelles acceptions ou de sous-acceptions fondées sur les régularités syntactico-sémantiques récurrentes, en lien avec les données empiriques.

***lancer 25*. Provoquer une sensation interne ou un état corporel localisé**

Cette acception émerge dans des contextes où *lancer* exprime le déclenchement d'une douleur, d'un élancement ou donne un mouvement interne involontaire. Le sujet grammatical est généralement une partie du corps, et le complément indique la zone affectée. Contrairement à l'acception F1d (*16. La main*, *le genou l~ P*), le trait distinctif ici est la dimension intransitive ou causative psychologique, associés à une perception subjective.

(20) Ça me lance dans la tête.

Ce type d'emploi se rapproche des verbes de sensation douloureuse ou de tension psychologique, et suggère une lexicalisation sémantique de l'état interne plus que d'un mouvement physique externe.

***lancer 26*. Initier une dynamique sociale ou relationnelle**

Certains contextes mettent en évidence un emploi de *lancer* comme déclencheur d'une interaction verbale, émotionnelle ou conflictuelle. Ces emplois, de nature performative, débordent les acceptions de type C2a (*lancer une injure*) par la complexité de l'interaction qu'ils induisent.

(88) Ne nous lançons pas à la figure nos griefs.
(149) Lancer un défi aux traditions.

Dans ces cas, *lancer* encode le début d'un échange dialogique, souvent à visée polémique, et marque une rupture dans le déroulement de l'interaction sociale.
Ces emplois pourraient à première vue être rapprochés de l'acception C2a (L08) de LVF (*lancer une injure*), dans la mesure où ils relèvent tous d'actes de parole ayant une portée directe sur l'interlocuteur. Toutefois, on peut se demander si ces énoncés comme *lancer une plaisanterie*, *lancer un grief*, ou encore *lancer un défi* relèvent réellement du même schème que *lancer une injure* ou s'ils mobilisent des cadres interactionnels distincts.
En effet, dans les cas qui nous intéressent ici, *lancer* semble ouvrir un espace d'interaction sociale marqué par la confrontation, l'appel à réaction ou la mise à l'épreuve d'une norme, ce qui dépasse le simple jet verbal agressif ou injurieux. Il ne s'agit donc pas d'une simple variation autour d'un même usage, mais bien d'un fonctionnement sémantique distinct. Cette distinction justifie selon nous une sous-acception autonome, bien que la frontière avec certaines acceptions existantes demeure ouverte à la discussion.

***lancer 27*. Un signal visuel ou affectif dirigé**

Dans des expressions telles que *lancer un regard* ou *lancer un sourire*, le verbe désigne un acte intentionnel non verbal, dirigé vers un co-actant, souvent chargé d'un contenu affectif ou interprétatif. Il s'agit d'une action brève, directionnelle, souvent associée à un effet implicite.

(122) Mado lance des regards interrogateurs.

(437) Le conducteur lui lance un regard assassin.

Ces usages, nombreux en corpus, échappe aux acceptions C2e (*dire soudainement*) ou D1c (*sponsoriser*), car ils relèvent d'un domaine perceptif et interactionnel visuel.

***lancer 28*. Proposer un défi ou une épreuve engageante**

Le verbe *lancer* est également utilisé dans des actes de langage spécifiques impliquant un enjeu ou une compétition symbolique. Dans ce cadre, il fonctionne comme un verbe performatif, à forte teneur interactionnelle, introduisant un appel à la réaction.

(218) Je vous lance un défi.
(254) [...] de nous lancer subrepticement des défis calculatoires.

Cette acception dépasse la simple expression verbale et implique une transformation de la situation d'énonciation par l'initiative émise. Dans certains cas, comme celui de (254), la construction inclut un pronom réfléchi pluriel pouvant être interprété comme une forme réciproque (*nous lançons des défis*), ce qui marque l'interaction entre les participants et inscrit l'acte dans une dynamique collective.

***lancer 29*. *Se lancer,* comme prise d'initiative volontaire**

Bien que l'acception P1e (*se jeter dans*) couvre une partie des constructions pronominales du type *se lancer dans une activité*, les occurrences relevées dans le corpus suggèrent une sémantique spécifique marquée par un engagement personnel réfléchi, souvent accompagné d'un préambule décisionnel, modal ou émotionnel. Ainsi, *se lancer* ne renvoie pas ici à un simple mouvement impulsif, mais à une projection volontaire dans une action, souvent structurée par un objectif ou une planification.

(75) Il a pris l'initiative de se lancer dans ces investigations macabres.
(222) Je me lance avec délivrance dans le chant public.
(237) Je me lançai dans une apologie dithyrambique de la culture russe.
(536) Je me lançai dans ce travail avec acharnement.
(540) Je me lançai dans une explication détaillée.

Dans ces occurrences, le verbe se combine avec des compléments d'activité (*chant, travail, explication, investigation*) dans des contextes exprimant une préparation, une résolution ou une transformation personnelle. Les formulations en première personne du singulier sont particulièrement fréquentes, ce qui renforce l'interprétation subjective et agentive de la construction. Ces données justifient selon nous une sous-acception distincte, à laquelle nous assignons le code *lancer 29*, qui se situe à l'intersection des classes P1e (*se jeter dans*) et R4b (*entrer dans un processus*). Toutefois, la spécificité aspectuelle de ces constructions – marquées par la préparation, la décision ou l'initiative stratégique – appelle une modélisation séparée, centrée sur l'inchoativité réfléchie.

Plus généralement, l'examen de ces données contemporaines invite à enrichir la nomenclature du verbe *lancer* avec au moins cinq acceptions ou sous-acceptions distinctes. Leur émergence souligne l'importance d'une analyse syntactico-sémantique fondée sur les usages attestés, permettant de mieux cerner la dynamique évolutive des verbes polysémiques dans le français contemporain. Elle montre également que certains emplois interactionnels, corporels ou cognitifs du verbe *lancer* relèvent de constructions partiellement grammaticalisées, qui échappent aux taxonomies purement lexicales. Nous rassemblons ces éléments dans le tableau suivant.

	Acception proposée	**Type de construction**	**Caractéristiques distinctives**	**Exemple issu de Frantext**
Lancer 25	Provoquer une sensation interne ou un état corporel localisé	Intransitive ou causative psychologique	Déclenchement interne (douleur, tension), ressenti corporel	Ça me lance dans la tête
Lancer 26	Initier une dynamique sociale ou relationnelle	Pronominale, transitive	Début d'un échange ou conflit interactionnel	Ne nous lançons pas à la figure nos griefs
Lancer 27	Mettre un signal visuel ou affectif dirigé	Transitive	Acte visuel intentionnel à portée affective ou interprétative	Le conducteur lui lance un regard assassin
Lancer 28	Proposer un défi ou une épreuve engageante	Transitive	Acte performatif avec valeur d'enjeu symbolique	Je vous lance un défi
Lancer 29(s)	*Se lancer* comme prise d'initiative volontaire	Pronominale	Engagement planifié ou stratégique dans une action	Il a pris l'initiative de se lancer dans ces investigations

Tableau 6 : Nouvelles acceptions de *lancer*

Ces nouvelles acceptions de *lancer* peuvent être rapprochées de certaines classes verbales existantes, tout en révélant des extensions sémantiques notables. Ainsi, l'acception *lancer 25*, qui exprime le déclenchement d'une sensation interne ou d'un état corporel localisé (*ça me lance dans la tête*), s'inscrit dans le champ des verbes psychique (groupe H), en particulier dans la sous-classe H1a (avoir telle sensation) ou H1b (être dans tel état physique), selon que le sujet est interne ou impersonnel. L'acception *lancer 26*, quant à elle, relève de dynamiques sociales ou interactionnelles : elle correspond au groupe C des verbes de communication, et peut être affiliée à une sous-classe C4d (montrer ou ne pas montrer quelque chose d'abstrait) exprimant des interactions conflictuelles ou dialogiques (*se lancer des griefs*). L'acception *lancer 27*, centrée sur l'émission d'un

signal visuel ou affectif (*lancer un regard assassin*), ce situe à la croisée des groupes C (communication) et P (psychologique) sous-entendant une perception dirigée. Elle pourrait être rattachée à la sous-classe P1a (avoir, manifester tel sentiment) ou C1a (montrer qc (sentiment) par le comportement) qui regroupe les verbes de transmission de signaux non verbaux. *Lancer 28*, qui désigne la proposition d'un défi ou d'une épreuve engageante, peut être rattachée à la classe F2d (mettre an au défi). Enfin, l'acception *lancer 29*(s), qui décrit un engagement personnel réfléchi dans une action ou un projet (*se lancer dans des investigations*), constitue une variante de la classe P1e (se jeter dans) ou E2c (s'engager dans), mais avec une valeur aspectuelle spécifique, marquée par la planification, l'initiative volontaire et l'implication subjective. Elle se manifeste notamment dans des contextes en première personne, où *se lancer* précède une activité mentale ou professionnelle, souvent préparée par une décision ou une motivation explicite. À ce titre, certaines constructions du type *se lancer un défi* pourraient relever de valeurs hybrides, à la fois réflexives et interactionnelles et mériteraient un examen complémentaire.

Cette analyse montre que les données empiriques permettent de remettre en question la rigidité des classes établies dans LVF. Plusieurs acceptions proposées ici se situent en effet à l'intersection de domaines sémantiques que les classes de LVF tendent à cloisonner. Cela invite à repenser la granularité et le niveau de généralité pertinent pour l'analyse : certaines régularités syntaxiques transcendent des frontières entre classes, tandis que des traits sémantiques communs peuvent relier des constructions issues de classes verbales apparemment éloignés dans la hiérarchie de LVF. Ce constat plaide pour une approche plus souple et plus inductive de la classification verbale, fondée sur les usages attestés.

5.3. Nouveaux schèmes syntaxiques

L'analyse des données issues de Frantext confirme une grande partie des constructions syntaxiques déjà répertoriées dans LVF, qui identifie le verbe *lancer* comme participant à une vingtaine de schèmes différents, principalement transitifs directs (type T13) et pronominaux (type P10). Toutefois, plusieurs occurrences issues du corpus révèlent des configurations syntaxiques spécifiques, non décrites explicitement comme des schèmes autonomes dans l'ouvrage, ou qui nécessitent un raffinement des notations existantes.

Parmi les constructions attestées, **la structure causative** est l'une des plus marquantes :

(31) Salagnon pouvait toujours faire lancer quelques obus.

Bien que *faire + infinitif* soit une tournure productivement étudiée en grammaire, elle ne donne lieu à aucun schème distinct dans la rubrique construction de LVF pour *lancer*. Cette configuration pourrait être formalisée sous un schème de type [C10], en analogie avec d'autres verbes à emploi causatif, pour refléter la relation triangulaire entre le sujet (causateur), un agent implicite (exécutant) et un objet de l'action (*quelques obus*).

Une autre construction à considérer est celle du **discours direct intégré à un emploi transitif avec datif** :

(56) Il lui lança crânement : - C'était quelqu'un, ma mémé, hein ?

Ce type d'énoncé associe un objet indirect pronominal (*lui*) à un énoncé rapporté explicite : le complément direct n'est alors pas une entité nominale standard. Le schème [T19] (double complément) est bien attesté dans LVF, mais ne prévoit pas explicitement ce cas de discours direct intégré. Une extension à ce schème pourrait être envisagée pour tenir compte de la valeur initiative performative de *lancer* dans ce contexte.

Un troisième type de construction est la **forme pronominale sans complément prépositionnel explicite**, donc voici deux exemples représentatifs :

(19) Comme au fond d'une piscine, Mercier et Bourdet se lancèrent.
(43) Il s'échauffe, il se lance : « Qu'on ne se raconte pas d'histoire ! »

Ces cas, qui semblent relever du schème [P10], sont notés dans LVF, mais principalement dans des emplois accompagnés d'un complément (*se lancer dans*). L'usage absolu ou en corrélation avec un énoncé direct appelle une lecture inchoative ou discursive, comme dans (43), où la séquence (*il s'échauffe, il se lance*) prépare une prise de parole vive, marquant une montée d'intensité émotionnelle. Cette lecture ne figure pas dans les variations spécifiées (P10a0, P10j0, etc.). Cela pourrait justifier l'introduction d'un sous- schème notant l'absence de compléments, ou une sous-classification pragmatique de l'emploi discursif.

Enfin, plusieurs occurrences présentent des **constructions transitives** classiques, mais **avec un contenu énonciatif ou émotionnel atypique** :

(14) Il lança un « Toute de même ! » excédé.

(7) Il lançait des chiffres en allemand.

Ces phrases, bien que compatibles avec les schèmes [T13] ou [T1400], mettent en jeu des contenus discursifs spécifiques (interjections, phrases entières, nombres), ce qui suggère une spécialisation fonctionnelle du complément à l'intérieur d'une même construction syntaxique. Ce type de variation, qui concerne la nature différente des variations morphosyntaxiques (comme le passage à des constructions pronominales), pourrait justifier une annotation secondaire signalant la fonction discursive du complément d'objet.

L'examen de données suggère donc que si les schèmes existants couvrent une majorité des emplois syntaxiques du verbe *lancer*, certaines extensions, affinements ou spécifications seraient pertinents pour mieux représenter :

- les constructions causatives à infinitif
- les emplois pronominaux sans complément explicite
- les intégrations de discours directs dans des constructions à double objet
- les constructions à complément discursif non nominal (phrases, interjections, énoncés entiers).

Ces observations syntaxiques soulèvent la question centrale de la correspondance entre construction syntaxique et acception sémantique, principe structurant de la nomenclature de LVF. Or, plusieurs exemples observés dans notre corpus tendent à montrer que cette correspondance peut être instable : certaines acceptions partagent des configurations syntaxiques proches (par exemple [T13] et [T19] pour des contenus discursifs), tandis que certaines structures syntaxiques (comme le causatif ou l'usage pronominal sans complément) peuvent être associées à des valeurs sémantiques distinctes. Ces constats invitent à reconsidérer le degré de généralité des schèmes syntaxiques et à interroger leur pouvoir discriminant dans la description des verbes polysémiques comme *lancer*. En effet, dans la terminologie de Dubois et Dubois-Charlier (1997), l'expression « construction à deux variantes » ne désigne pas une construction à double objet, mais bien l'existence, pour une même acception verbale, de deux réalisations syntaxiques distinctes mais équivalentes sur le plan sémantique. Par exemple, certaines acceptions du verbe *jeter* sont associés à la fois au schème [T13g0] (transitif direct) et au schème [P10j0] (pronominal avec complément prépositionnel), ce qui traduit une variation de forme syntaxique pour une même opération de mise en mouvement ou de transfert.

L'attribution de plusieurs schèmes à une seule acception relève ainsi, de la part des auteurs, d'une stratégie de décomposition syntaxique fine, permettant de refléter les possibilités combinatoires du verbe dans l'usage.

Dans le cadre de l'analyse du verbe *lancer*, certaines constructions observées dans le corpus (telles que *faire lancer*, ou *lancer une interjection* ou *lancer un discours direct*) pourraient être envisagées comme des variantes d'un même schème de base ([T13] ou [T19]), à condition que leur sémantisme soit équivalent. Rappelons que le schème [T13] correspond à la construction transitive simple, où le verbe est suivi d'un complément d'objet direct (par ex. *lancer une pierre*). En revanche, la construction *Il lui lança une pierre* appartient à un schème spécifique à double objet ([T19]) : elle ne constitue pas une variante d'un schème plus simple tel que [T13], mais bien une configuration syntaxique autonome, définie par la concurrence de l'objet direct (le thème lancé) et d'un objet indirect (le destinataire).

Cette distinction est essentielle pour éviter les confusions terminologiques et pour situer précisément les apports descriptifs du corpus : les nouvelles constructions identifiées ne relèvent pas toutes de véritables « nouvelles variantes », mais certaines justifient une extension ou un raffinement des variantes existantes, notamment dans le cas où la valeur discursive où énonciative du complément entraîne une transformation de la structure informationnelle.

5.3.1. Codification des schèmes dans LVF

La structure formelle des schèmes syntactico-sémantique utilisés dans LVF repose sur une codification combinatoire qui associe un type de construction (transitif, pronominal, etc.), des traits sémantiques de ses arguments (ex. humain, chose, locatif), et la présence ou non de compléments prépositionnels. Cette notation est précisée dans la rubrique « Construction » de LVF, selon une grille (voir tableau n°4) définissant les types syntaxiques ([T13], [P30], etc.) et les spécifications supplémentaires (indices de position, de nature, ou de préposition).

Toutefois, plusieurs points appellent discussion. Par exemple, certaines constructions notées comme ayant une double variante (ex. [T13j0 P30j0] pour *17.* On *j~ une lettre dans la boîte* – P pour « pronominal ») ne sont pas systématiquement illustrées par des exemples dans LVF. Cela pose la question de leur statut empirique : s'agit-il d'une possibilité théorique fondée sur des analogies syntaxiques, ou d'un emploi réellement attesté ? Dans le cas de *jeter 02*, l'exemple pronominal attendu (*17a. La lettre se jette dans la boîte*) semble peu acceptable, ce qui met en doute la pertinence du schème [P30j0] dans ce cas.

Par ailleurs, certaines étiquettes de schème semblent omettre des éléments syntaxiquement pertinents. Ainsi, dans *jeter 08* (ex. *18. On j~ la tête en arrière*), le complément locatif (en arrière) n'apparaît pas dans la notation [T1300], bien qu'il contribue clairement à la construction. Cela soulève la question de la granularité retenue dans la modélisation : compléments circonstanciels modaux ou directionnels ne sont-ils pas systématiquement intégrés dans le codage des schèmes ?
La classification de certaines prépositions peut aussi poser problème. L'exemple *11. On j~ P par la fenêtre* est codé [T1138], où *par* est interprété comme un instrument (chiffre 8 dans la quatrième position du schème). Or, dans ce cas, *par* exprime plutôt un lieu de passage ou une direction. Ce traitement pose la question de la cohérence entre la lecture syntaxique et la fonction sémantique des compléments.
Ces observations mettent en lumière les limites de congruence entre la modélisation syntaxique et l'interprétation sémantique dans LVF, notamment lorsque les schèmes sont construits de manière analogique plutôt qu'inductive. Cela souligne l'intérêt d'un retour systématique aux données empiriques dans l'élaboration ou la critique des grilles descriptives.
Cette analyse, fondée sur l'examen d'un corpus contemporain, visait à confronter les acceptions et schèmes syntactico-sémantiques proposés dans LVF aux usages attestés du verbe *lancer*, en identifiant les cas de divergence, les extensions possibles et les constructions mal prises en compte. La méthode employée repose sur une démarche inductive, à partir de phrases de base représentatives émergentes dans les données.

Le chapitre suivant prolonge cette réflexion selon une approche complémentaire : il propose une synthèse typologique des constructions verbales observées pour *lancer*, qu'elles soient issues de LVF ou nouvellement identifiées. L'objectif est d'élaborer une représentation structurée et actualisée des formes-type de ce verbe, en combinant les données du corpus et les critères syntaxico-sémantiques retenus par LVF. Cette transition d'une exploration empirique vers une modélisation systématique permet ainsi de situer le verbe *lancer* dans un espace combinatoire plus large, tout en posant les bases d'une réflexion lexicographique et pédagogique sur sa description.

Chapitre 5. La construction verbale de *lancer*

L'étude de la construction verbale de *lancer* s'inscrit dans la continuité des chapitres précédents, en proposant une analyse détaillée d'un verbe dont les emplois couvrent un large éventail de situations concrètes et figurées. L'approche retenue vise à mettre en évidence les régularités syntaxiques et sémantiques qui organisent ces usages, ainsi que les contrastes avec un verbe voisin, *jeter*, souvent perçu comme proche sur le plan sémantique -- comme un parasynonyme.

Le choix de commencer par la transitivité se justifie à la fois d'un point de vue théorique et méthodologique. En effet, la transitivité constitue un critère central de description des verbes, dans les cadres de Tesnière (1959), Gross (1968, 1975) ou D&D-C (1997), et elle a été régulièrement discutée dans les travaux plus récents, notamment par Bruley (2010). Ces approches montrent que la transitivité n'est pas un simple paramètre morphosyntaxique, mais une propriété organisatrice des construction verbales, qui permet d'articuler syntaxe et sémantique. Dans le cas de *lancer*, comme nous le verrons, elle conditionne les possibilités combinatoires et contribue à expliquer la diversité de ses emplois.

La notion de transitivité se rapporte ici à la relation entre le verbe et les actants (Tesnière, 1959) (ou compléments dans une terminologie plus traditionnelle), en déterminant si ceux-ci sont obligatoires ou optionnels. Dans le cas de *lancer*, le verbe peut être utilisé de manière transitive directe lorsqu'un complément d'objet est explicitement mentionné (*lancer une balle*), mais il admet aussi des constructions intransitives, dans lesquelles aucun objet n'est exprimé (*le joueur lance*, dans un contexte sportif). Cette distinction, qui renvoie selon les cadres théoriques soit à des emplois différents d'un verbe transitif, soit à des constructions distinctes, est centrale pour la description de *lancer* (D&D-C, 1997 ; Bruley, 2010).

La polysémie de *lancer* montre comment un verbe peut véhiculer des significations différentes selon le contexte d'utilisation. Les acceptions possibles incluent l'action physique de projeter un objet (*lancer une pierre*), l'initiation d'un processus (*lancer un projet*), ou encore des usages figurés tels que lancer une conversation. Ces sens ne sont pas juxtaposés de manière arbitraire : ils s'organisent en réseau, où des régularités sémantiques et syntaxiques peuvent être identifiées. Comprendre cette polysémie suppose une étude des constructions qui sous-tendent ces emplois.

Le choix d'étudier également le verbe *jeter* permet de mettre en contraste ces emplois, et de préciser les contours sémantiques de *lancer*. Bien que les deux verbes partagent certains traits, leurs acceptions révèlent des divergences systématiques. Par exemple, *jeter* se caractérise par des valeurs sémantiques liées au rejet ou à l'abandon (*jeter des déchets*, *jeter quelqu'un dehors*), tandis que *lancer* se définit par des acceptions associées à l'initiative et à l'ouverture (*lancer une idée*, *lancer*

une campagne). Cette comparaison permet d'éclairer les régularités constructionnelles qui distinguent ces verbes de mouvement apparentés entre eux.

Le chapitre s'organise de la manière suivante : la première section propose une définition et une présentation générale des constructions verbales de *lancer* ; la seconde section est consacrée à leur analyse détaillée.

1. Définition et constructions verbales du verbe *lancer*

À première vue, *lancer* peut sembler simple et direct, correspondant généralement à l'idée de projeter un objet avec force. Cependant, son usage s'étend bien au-delà de cette conception de base, englobant divers contextes et structures syntaxiques, ce qui atteste d'une forte polysémie. Afin de situer ce verbe dans son cadre lexical, nous nous référons à la définition dictionnairique proposée dans le *Petit Robert Brio* (2020) (cf. section 1.1.), qui met en évidence son sens prototypique de propulsion, ainsi que ses extensions figurées.

Cette section a pour objectif d'examiner, dans une perspective linguistique, la définition lexicale et les principales constructions syntaxiques de *lancer*, telles qu'elles apparaissent en français contemporain, en nous appuyant à la fois sur l'ouvrage LVF et sur des données extraites du corpus Frantext.

Sur le plan syntaxique, *lancer* se réalise d'abord dans sa construction transitive directe (*Il lance la balle*), correspondant au schème [SN V SN) de LVF. Ce schème prototypique illustre une configuration agent-patient fortement marquée. À partir de cette base, le verbe admet :

1. des extensions transitives indirectes, où le complément d'objet est accompagné d'un complément prépositionnel exprimant une direction ou un destinataire (p. ex. *lancer une pierre sur la vitre*, *lancer une insulte à quelqu'un*)[14] ;
2. des emplois pronominaux, de type *se lancer*, qui expriment des valeurs aspectuelles et inchoatives (p. ex. *Elle se lance dans une aventure*) ;
3. des emplois elliptiques ou exclamatifs, comme dans *Vas-y, lance !*, où le COD reste implicite mais contextuellement activé.

L'analyse de ces différentes structures met en évidence que les choix syntaxiques ne sont pas aléatoires, mais déterminés par des paramètres sémantiques (nature du procès, rôle des actants) et pragmatiques (registre, domaine, intention discursive).

[14] Dans ce travail, nous adoptons la terminologie de la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat & Rioul, 2021), en parlant de « compléments prépositionnels » plutôt que de « compléments obliques ».

Cette première section constitue donc une étape préparatoire à l'étude détaillée de la transitivité (section 2), à l'analyse de la polysémie et des constructions pronominales (sections 2.2. et 2.3), ainsi qu'à la comparaison sémantique et syntaxique avec le verbe *jeter* (section 2.4).

1.1. Définition du verbe *lancer*

Le verbe *lancer*, en français, est un verbe transitif dont le sens premier renvoie à l'action de projeter un objet par une impulsion brusque et contrôlée. Cette action implique un déplacement vif de l'objet, sous l'impulsion d'un agent humain, avec pour objectif de l'envoyer à une certaine distance et dans une direction déterminée. Cette acception correspond au premier sens relevé dans les dictionnaires, où *lancer* est défini comme l'action de projeter un objet dans une direction déterminée. Dans son acception prototypique, *lancer* est associé à des domaines tels que le sport ou certaines activités physiques du quotidien. Toutefois, son usage dépasse largement ce cadre, comme le montrent ses emplois figurés dans divers contextes linguistiques.

La définition suivante donnée par le Robert Brio (2020 : 962) se structure en deux grandes séries d'acceptions : la première (I) regroupe les emplois transitifs directs et figurés, tandis que la seconde (II) correspond aux usages pronominaux. Dans la première série, on reconnaît d'emblée le sens prototypique de projection physique, formulé en I. 1 : « Envoyer loin de soi (généralement dans une direction déterminée). », illustré par *lancer des pierres*, *lancer le disque*, *le javelot*. Ce noyau sémantique de « mise en mouvement orientée » s'étend ensuite à des usages métaphoriques ou expressifs : par exemple, *lancer des injures* (I. 3) ou *le navire lance un appel de détresse* (I.2).

Dans la seconde série, consacrée aux emploi pronominaux (*se lancer*), le verbe exprime l'engagement du sujet dans une action, qu'il s'agisse d'un mouvement concret (*se lancer dans le vide*) ou d'une initiative abstraite (*se lancer dans une entreprise*). Ces emplois reposent sur la transposition du sens premier de projection dynamique vers des sens figurés ou relevant des interactions sociales.

« LANCER [lãse] V. tr. (3) - LANCE
I 1 Envoyer loin de soi (généralement dans une direction déterminée). → **jeter**, 2 **projeter** ; **bol-**. Lancer des pierres. Lancer le disque, le javelot. Lancer un ballon en l'air. — Loc. Lancer un ballon* d'essai. — (À l'aide d'un dispositif, d'un engin) Lancer des flèches avec un arc, une fusée avec un lance-fusées. Les bombardiers lancèrent des tonnes de bombes sur la ville. → 1 **lâcher**, **larguer** ; **bombarder**. 2 Faire sortir de soi, avec force, avec vivacité. → **émettre**, 2 **projeter**. Volcan qui lance de la lave. → **cracher**. Ses yeux lançaient des éclairs. Le navire lance un appel de détresse. — Faire mouvoir avec rapidité dans une certaine direction. Lancer les bras en avant.
Lancer un coup de pied*. → **décocher**. Je l'ai vu te lancer un clin d'œil. 3 Dire avec violence. Lancer des injures. Lancer un ultimatum. 4 Faire partir impétueusement.
Le cavalier lance son cheval au galop. Lancer des soldats à l'assaut. Le commissaire lança ses hommes à la poursuite du voleur. 5 Mettre en mouvement. Lancer un moteur. Le train était lancé à toute vitesse. 6 Fam. Engager (qqn) dans un sujet de conversation. On l'avait lancé sur son sujet favori. — Aup. p. Le voilà lancé, il y en a pour une heure. 7 Pousser en faisant connaître, en mettant en valeur, en crédit. C'est ce film qui a lancé cette comédienne. - Employer tous les moyens publicitaires propres à mettre en train (une affaire), à mettre en circulation et à faire connaître (un produit). Lancer une marque de lessive (→ **lancement**). Lancer un nouveau produit, une nouvelle voiture. → **promouvoir**. Lancer une mode, la mode, en être le promoteur, la faire adopter. 8 Envoyer en grand nombre. Nous lançons des invitations à tous nos amis.
II **V. pron. réfl**. SE LANCER 1 Se jeter, s'élancer, → • **précipiter** (se). Elle s'est lancée dans le vide. 2 S'engager hardiment. Se lancer dans des spéculations. Il s'est lancé dans une drôle d'aventure. → **embarquer** (s'). Je me lance dans de folles dépenses. Ils se sont lancés dans de gros travaux. → **entreprendre**. — Absolt (fam.) Hasarder une tentative. Je ne sais pas si je vais y arriver, mais je me lance ! 3 Se faire connaître dans le monde. Il cherche à se lancer. » (Le Robert Brio, 2020 : 962)

Dans son acception littérale, *lancer* se distingue par la précision du geste et par l'intentionnalité dans la trajectoire imposée à l'objet. Selon Dubois et Dubois-Charlier (1997), l'analyse contrastive de *lancer* avec d'autres verbes du même champ sémantique permet de souligner des traits distinctifs tels que la force, la direction et le contrôle du mouvement. Par exemple, comparé à *jeter*, qui peut impliquer un mouvement plus désinvolte ou désorganisé, *lancer* suppose généralement une visée ou une cible identifiable.

Dans des constructions figurées, répertoriées notamment dans LVF, *lancer* peut désigner l'initiation d'un processus, d'une activité ou d'une prise de parole : *lancer une entreprise*, *lancer un débat*, *lancer une initiative* que l'on retrouve dans n°7 de la définition ci-dessus. Dans ces cas, le verbe conserve son sens fondamental de mise en mouvement, mais appliqué à des entités abstraites, ce qui traduit une dynamique d'engagement ou de déclenchement dans un espace discursif ou interactionnel. Cette extension sémantique souligne la manière dont la langue transpose des schémas concrets dans des registres symboliques ou sociaux.

Par ailleurs, une compréhension complète du verbe *lancer* implique de prendre en compte ses variations syntaxiques et constructionnelles. Comme on l'a vu dans le chapitre 3, sur lequel nous

nous appuyons, dans la perspective de D&D-C (1997), la description d'un verbe doit inclure l'inventaire de ses schèmes syntactico-sémantiques, c'est-à-dire l'ensemble des configurations où il peut apparaître. Ainsi, *lancer* peut se construire avec un complément d'objet direct simple (*lancer une pierre*), mais aussi avec un complément introduit par une préposition (*lancer une pierre sur la vitre*), ou encore sous des formes pronominales (*se lancer dans une entreprise*). Ces différentes constructions ne relèvent pas d'une simple complexification syntaxique, mais correspondent à des unités signifiantes distinctes, au sens où l'entend Legallois (2017), chaque construction portant une valeur sémantique propre. L'étude de ces constructions sera développée plus en détail dans les sections suivantes (cf. 1.2 et 2), où nous montrerons comment la polysémie de *lancer* s'articule directement avec sa diversité syntaxique.

Un autre aspect à considérer est la polysémie du verbe, un phénomène linguistique courant qui renvoie au fait qu'un seul terme possède plusieurs significations (voir définition *supra*). Comme beaucoup de verbes en français, *lancer* est polysémique, ce qui permet son emploi dans divers domaines d'activité humaine, élargissant ainsi son champ d'application. Cette propriété linguistique rend le verbe particulièrement modulable, capable de s'adapter à différents registres et styles de communication.

Le verbe *lancer* s'inscrit dans un réseau lexical comprenant des relations de synonymie, d'antonymie et de dérivation morphologique (par ex. *lancer*, *lancement*, *relancer*). Cette inscription contribue à préciser son fonctionnement et sa productivité.

1.2. Constructions syntaxiques de *lancer*

L'analyse des constructions syntaxiques de *lancer* qui suit repose sur deux sources complémentaires : d'une part les schèmes proposés par LVF, et d'autre part les occurrences de *lancer* relevées dans notre corpus, dont nous postulons l'équivalence avec celles de LVF. Afin d'assurer la cohérence de la présentation, chaque type de construction est illustré à la fois par un exemple issu de LVF (annoté par un chiffre suivi d'un point) illustrant un schème répertorié par l'ouvrage et par un exemple du corpus (annoté par un chiffre entre parenthèses selon l'ordre d'apparition dans le corpus : le numéro est celui qui s'affiche dans le corpus téléchargé de frantext, voir annexe 1).

1. Construction transitive directe

Dans sa construction prototypique, *lancer* s'emploie comme verbe transitif direct, prenant un complément d'objet direct (COD) qui désigne l'objet projeté. Par exemple, *Il lance la balle*. Dans cet énoncé, le COD (*la balle*) réalise l'objet affecté par le procès exprimé par le verbe. Cette construction correspond à un schème syntagmatique canonique des verbes de mouvement transitif, caractérisé par une relation agentive forte entre le sujet et le patient.

19. On l~ des bombes sur la ville. (LVF, p. 105)
(16) Ils lancèrent des grenades, changèrent, interpellèrent

Le COD (*des bombes*, *des grenades*) correspond au patient affecté par le procès. Cette structure illustre le schème canonique des verbes de mouvement transitif (Blinkenberg, 1960 ; Riegel et al., 2021), caractérisé par une relation agentive forte entre le sujet et l'objet.
Comme nous l'avons vu précédemment, un ou des compléments prépositionnels peuvent s'ajouter à cette structure de base, apportant des précisions sur la trajectoire, le lieu, la finalité ou la manière du mouvement. Ainsi, dans *Il lance la balle à travers le terrain*, le groupe prépositionnel *à travers le terrain* fonctionne comme un complément de lieu à valeur directionnelle, introduit par une préposition spatiale.

13. On l~ une fusée de la base. (LVF, p. 96)
(14) On lança un « Tout de même ! »

2. Construction ditransitive

Lancer apparaît également dans des constructions ditransitives qui intègrent un COD et un COI, comme dans *Il lui lance un regard*.

20. On l~ le ballon à P. (LVF, p. 59)
(234) Elle me lança un bref regard.

Dans cette configuration, le COI (*à P*, *me*) représente le destinataire, et le COD (*un compliment*, *un bref regard*) correspond à l'objet affecté par le procès. Cette structure met en évidence une extension de la transitivité vers des emplois interactionnels et expressifs.

3. Construction pronominale

Le verbe *lancer* peut apparaître dans des constructions pronominales, notamment sous la forme *se lancer*, qui introduit des valeurs aspectuelles et inchoatives. Dans *Elle se lance dans une nouvelle aventure*, la forme pronominale encode un engagement de l'agent dans un processus nouveau, marquant le début d'une dynamique volontaire ou irréversible.

21. On se l~ maintenant. (LVF, p. 294)

Cette construction exprime l'initiation d'un procès, qui marque un point de départ et met en valeur l'investissement volontaire de l'agent.
Cette valeur est également attestée dans notre corpus :

(17) Je ne voulais pas me lancer dans un débat sordide.

Ici, *se lancer* traduit l'entrée du sujet dans une activité discursive à caractère conflictuel.
Ces constructions pronominales montrent que *lancer* n'exprime pas uniquement un transfert d'énergie dirigé vers un objet, mais aussi l'entrée du sujet lui-même dans une dynamique présentée comme nouvelle. Elles constituent ainsi un élargissement sémantique du verbe, reliant le domaine concret du mouvement au domaine figuré de l'action et de l'interaction.

L'ensemble de ces constructions souligne l'articulation étroite entre syntaxe et sémantique, dans la mesure où chaque configuration structurelle correspond à une valeur interprétative spécifique. *Lancer* peut ainsi fonctionner comme verbe de mouvement, d'interaction, d'initiation ou d'expression, selon la forme syntaxique qu'il adopte. Cette plasticité syntaxique, illustrée dans la classification de LVF, permet de rendre compte des divers emplois du verbe dans les usages contemporains du français. Notons enfin que, comme la plupart des verbes transitifs, *lancer* est théoriquement compatible avec une mise en voix passive (*La balle a été lancée par le joueur*), même si cette configuration n'est représentée ni dans LVF ni dans notre corpus.

2. Transitivité, polysémie et synonymie de *lancer* avec *jeter*

L'analyse de la transitivité constitue un point de départ pertinent pour comparer les verbes *lancer* et *jeter*. Comme le rappelle Bruley (2010), la transitivité ne se réduit pas à une propriété lexicale attachée au verbe, mais met en jeu la relation entre le verbe et les actants qui l'entourent, ce qui permet d'interroger la diversité des constructions possibles. Dans une perspective constructionnelle, Legallois (2017) souligne également que la transitivité doit être envisagée comme une propriété des constructions elles-mêmes, et non seulement comme une caractéristique intrinsèque du verbe : c'est l'interaction entre le verbe et le schème syntaxico-sémantique qui détermine la nature de la construction et les valeurs sémantiques qu'elle actualise.

Cette double approche justifie l'attention que nous portons à la transitivité dans le cas de *lancer* et *jeter*. Ces deux verbes, souvent perçus comme quasi-synonymes, se distinguent précisément par leurs comportements transitifs et intransitifs, par la nature des actants qu'ils sélectionnent, ainsi que par les variations aspectuelles et pragmatiques qui en découlent. Leur comparaison permet donc de mettre en évidence des divergences subtiles, qu'il s'agisse de l'implication des objets concrets (pierre, balle, vêtement), des compléments abstraits (idée, projet, procédure), ou des usages figurés et idiomatiques.

L'étude portera ainsi successivement sur la transitivité de *lancer* (section 2.1), sur la polysémie de *lancer* (2.2), sur ses emplois inchoatifs (2.3), puis sur la comparaison directe entre les deux verbes *lancer* et *jeter* (2.4), afin de dégager les régularités et les contrastes qui structurent leurs usages dans le français contemporain. Enfin, la section 2.5 élargira la perspective à des applications contextuelles.

2.1. Transitivité de *lancer*

L'examen que nous faisons de la transitivité de *lancer* repose à la fois sur les schèmes présentés dans LVF et sur les occurrences de *lancer* dans notre corpus (cf. chap 4). Notre objectif est d'identifier les régularités formelles et interprétatives qui caractérisent ce verbe dans ses différents emplois.

Dans sa configuration prototypique – qui a été présentée plus haut –, *lancer* s'emploie comme verbe transitif direct. Il actualise alors une relation agent-patient canonique, avec un profil aspectuel télique (c'est-à-dire orienté vers un achèvement du procès, voir Comrie, 1976).

19. On l~ des bombes sur la ville. (LVF, p. 105)

(20) Roseval lança très vite une grenade et se jeta à terre.

Ces attestations illustrent l'emploi prototypique de *lancer* dans des contextes de projection violente, souvent militaire, où le COD désigne un objet concret à forte charge destructive.
Un autre type d'occurrence est proposé dans LVF :

15. Le bateau l~ sur le tribord. (LVF, p.224)

Cet exemple, sans COD, se distingue nettement de *lancer 20*. Il s'agit d'un emploi intransitif qui apparaît fabriqué par LVF : dans le vocabulaire nautique, la locution attestée est plutôt *venir sur tribord*, et non *lancer sur tribord*. L'acception proposé par LVF se rapproche donc davantage du verbe *venir* que de *lancer*. On peut en conclure qu'il s'agit d'une entrée marginale, dont la validité lexicale est incertaine, et qui ne peut être mise au même niveau que les attestations plus prototypiques (*lancer 20*, ex 15., ex (212)).
En revanche, nous trouvons dans notre corpus des attestations comme :

(212) Des restes de poisson et de chips que Carol lança par-dessus bord.

Cet exemple illustre une configuration différente : il s'agit bien d'une projection d'objet, mais le complément circonstanciel (*par-dessus bord*) ne relève pas d'un lexique technique spécialisé, contrairement à *lancer 20*. On peut rapprocher cet emploi d'autres cas comparables (*par-dessus le mur, par la fenêtre*, etc.), qui exploitent le schème canonique de projection vers un lieu, sans constituer une expression figée. La comparaison avec *lancer 20* montre donc que LVF place au même niveau une construction idiomatique rare et ses emplois beaucoup plus réguliers du verbe.
Ces exemples montrent que, dans sa configuration prototypique, *lancer* s'emploie comme verbe transitif direct : un agent initie un mouvement qui affecte un objet, lequel est projeté vers un lieu ou une cible. La relation entre sujet et complément d'objet s'inscrit dans un schème télique, marqué par l'achèvement du procès (*lancer une grenade*, *lancer des restes par-dessus bord*). *Lancer 20* doit être considéré comme un cas marginal et spécifique, et non assimilé à ce noyau. Toutefois, cette structure canonique peut se diversifier, comme le montrent les emplois suivants.
En s'appuyant sur les distinctions proposées dans LVF, on constate que *lancer* figure dans des classes exprimant tant des actions concrètes (E3f : *lancer des bombes*) que des processus figurés (L3b : *lancer un produit*). Ces classes mettent en évidence des régularités formelles et sémantiques qui structurent l'usage du verbe à travers des schèmes syntaxiques diversifiés, tels que [N0 V N1] ou [N0 V N1 sur N2].

Certains extraits révèlent aussi que *lancer* peut apparaître sans COD explicite, tout en maintenant une valeur équivalente à la construction transitive. L'interprétation de l'action repose alors sur des indices co-textuels, qui permettent d'inférer l'objet implicite.

(16) Ils lancèrent des grenades, changèrent, interpellèrent.
(132) Ils lançaient fort, dans le noir, sans cesser.

Dans (132), bien qu'aucun COD ne soit exprimé, le verbe active la même opération de projection que dans ses emplois transitifs ; le contenu projeté reste sous-entendu mais récupérable dans la situation d'énonciation. Cependant, cette possibilité d'ellipse n'est pas propre à *lancer* : il s'agit d'un phénomène syntaxique général, observable avec de nombreux verbes transitifs. Ce qui est intéressant dans notre corpus, c'est que c'est la dynamique textuelle (enchaînement narratif, contexte partagé) qui rend l'omission acceptable, plutôt que ce soit une propriété lexicale spécifique du verbe.
Les constructions intransitives de *lancer*, bien que moins prototypiques, ne représentent donc pas une structure différente, mais une variante elliptique de la transitivité canonique. Elles montrent que la description de ce verbe doit intégrer à la fois les propriétés morphosyntaxiques et les effets de contexte, qui conditionnent la présence ou l'omission du complément.
L'analyse de la transitivité de *lancer* révèle un continuum allant des emplois transitifs prototypiques aux réalisations intransitives apparentes. La difficulté réside dans le fait de déterminer si l'absence de COD correspond à une véritable valeur intransitive ou à une omission contextuelle du COD attendu. Dans la lignée des travaux de Hopper & Thompson (1980), la transitivité peut être appréhendée de manière non strictement binaire. Dans le cas de *lancer*, la description doit donc intégrer à la fois les régularités morphosyntaxiques, la diversité des COD et les effets de contexte.

Emplois transitifs prototypiques

Sur le plan sémantique, l'emploi canonique de *lancer* correspond à la projection d'un objet matériel, souvent avec une certaine force ou intensité. C'est le cas des acceptions E3c et E3f de LVF, représentées par :

13. On l~ une fusée de la base. (LVF, p. 96)
19. On l~ des bombes sur la ville. (LVF, p. 105)

Nous retrouvons dans notre corpus des exemples analogues, tels que :

(150) Le marin y lançait son sac.

Ces emplois mettent en jeu une configuration agent-objet claire et un déplacement ponctuel orienté.

Extension vers des contenus discursifs et expressifs

Mais *lancer* est également productif dans des contextes plus abstraits où le COD désigne un contenu discursif, une initiative ou un événement, comme dans :

22. On l~ une idée, une mode. (LVF, p.350)
23. On l~ une entreprise. (LVF, p.350)
(10) Il lançait un compliment.
(14) Il lança un « Tout de même ! ».

Dans ces cas, le verbe fonctionne comme opérateur d'initiative, y compris dans le domaine interactionnel et discursif (comme on le voit aussi avec *lancer une discussion*). La frontière avec l'intransitivité se dessine ici : certains exemples, comme (667) *Il lança sans prévenir, et l'effet fut immédiat*, montrent que le verbe peut apparaître sans COD explicite tout en restant interprétable. Selon le contexte, ce type d'emploi peut être compris comme la projection d'un objet implicite (par ex. une grenade) ou comme un acte de langage, où *lancer* fonctionne alors « y compris comme opérateur d'énonciation » (au sens d'Austin 1962, 1991 ; Searle 1969). Dans ce cas, ce n'est pas le verbe en lui-même qui introduit une valeur nouvelle, mais le contexte qui impose l'interprétation performative.

Les compléments d'objet directs peuvent aussi exprimer des signaux ou des marques d'expression non verbale :

(234) Elle me lança un bref regard.

Ces emplois relèvent d'une fonction expressive du verbe, où *lancer* ancre le transfert intentionnel d'un signal émotionnel ou social. Dans certains contextes oraux ou narratifs, le COD peut être omis, tout en restant inférable :

(321) Tout à coup, il lança, puis courut se cacher derrière le muret.
(334) Le capitaine lança, le timonier manœuvra.

Dans ces cas, la transitivité demeure, mais n'est pas réalisée syntaxiquement. L' « intransitivité apparente » doit donc être interprétée comme un phénomène contextuel, lié à l'ellipse du complément attendu. Ce continuum est confirmé par d'autres emplois particuliers, qui ne constituent pas de catégories autonomes mais des prolongements du même mécanisme, y compris lorsqu'ils prennent une dimension énonciative.

Valeurs causatives et processuelles

Un autre cas, particulièrement représentatif, est celui où *lancer* prend une valeur causative :

24. On lance un moteur à la manivelle. (LVF, p. 335)
(303) Il lança la procédure d'appel d'offres.

Le premier correspond à une action mécanique (mettre en marche un dispositif), le second à l'initiation d'un procès institutionnel. Ces deux emplois manifestent la même tendance générale : l'agent provoque la mise en mouvement, qu'il s'agisse d'un objet matériel ou d'un processus abstrait. Dans certains contextes, cette valeur causative rejoint une lecture inchoative, notamment avec des constructions comme *lancer une attaque* ou *se lancer dans une entreprise*.

Usages spécialisés et performatifs

Lancer apparaît également dans des domaines spécialisés, comme ceux relevant de la sphère commerciale ou médiatique :

25. Le commerçant lance un produit sur le marché. (LVF, p. 193)
(178) L'entreprise lança sa nouvelle gamme de vêtements.

Ici, l'interprétation dépend moins de la structure syntaxique que de la valeur lexicale du COD, orientée vers la diffusion ou la promotion.
En parallèle, certains emplois se réduisent à des actes performatifs minimaux :

(278) Lance !

À l'impératif, le verbe – avec ou sans COD – accomplit un acte de langage : il ne s'agit pas d'une simple ellipse, mais d'une réalisation où l'énonciation du verbe suffit à déclencher l'action attendue.

Emplois poétiques et stylisés

Enfin, certaines formes poétiques ou expressives favorisent une apparente intransitivité « stylisée » :

(297) Elle roulait du bassin, lançait haut sa jambe et tapait sur ses cuisses.

Ici, le COD est relégué à l'arrière-plan, l'effet recherché reposant sur la cadence et la dynamique corporelle.

Ce parcours met en évidence que l'usage transitif direct de *lancer* repose sur une structure syntaxique relativement stable, centrée sur la transitivité directe, mais qui s'ouvre à une grande diversité sémantique selon le domaine référentiel du COD : objets matériels (E3f), discours (C2e), signaux expressifs (C2a), projets (R4b), ou produits commerciaux (L3b). Comme nous l'avons vu avec les structures de LVF et nos propres exemples, cette plasticité illustre les mécanismes par lesquels un même schème actanciel peut héberger plusieurs micro-lectures interprétatives.

La prise en compte des emplois sans COD exprimé (elliptiques, performatifs, stylisés) confirme que la variation n'implique pas une rupture nette entre structures syntaxiques et usages contextuels. Sur le plan descriptif, les occurrences elliptiques relèvent bien d'un phénomène syntaxique. Mais sur le plan interprétatif, les emplois performatifs ou stylisés prolongent ces structures dans des contextes d'énonciation spécifiques, ce qui illustre la continuité fonctionnelle entre forme et usage, telle que la conçoit la Grammaire des Constructions. C'est la combinaison du verbe avec ses actants, exprimés ou non, qui actualise ses différentes valeurs.

Ce constat invite à approfondir le rôle du COD dans la structuration de la polysémie du verbe *lancer*. Comme le soulignent Mel'čuk et Polguère (2007), dans le cadre de la LEC, le sens d'un verbe s'actualise en grande partie à travers ses combinatoires lexicales. Dans le cas de *lancer*, la stabilité syntaxique du schème [N0 V N1] contraste avec la diversité interprétative induite par le choix du COD : un objet matériel (*lancer une pierre*), un contenu discursif (*lancer une idée*), un signal expressif (*lancer un regard*), un projet ou un processus (*lancer une procédure*), ou encore un produit destiné à la diffusion (*lancer une campagne*). Autrement dit, la transitivité directe de *lancer* peut être interprétée comme reposant sur un mécanisme d'extension sémantique, où le schème concret de mise en mouvement est reconduit vers des domaines de plus en plus abstraits (discursifs, interactionnels, institutionnels). Ce phénomène, souvent s'écrit dans les travaux sur la polysémie verbale (cf. Brillault, 2022 : 2-4 ; Mel'čuk & Polguère, 2007), ne remet pas en cause la stabilité de la structure actancielle, mais illustre une dynamique d'élargissement sémantique contrainte par la nature des

actants. Dans le cas de *lancer*, cette observation s'appuie sur les exemples relevés dans LVF et dans notre corpus, qui montrent une continuité entre les usages matériels et leurs prolongements métaphoriques.

2.2. Polysémie du verbe *lancer*

La polysémie, entendue comme la coexistence de plusieurs acceptions d'une même unité lexicale liées entre elles sémantiquement, constitue un phénomène central dans l'analyse des verbes de grande fréquence en français. Le verbe *lancer* illustre particulièrement bien ce phénomène : derrière le sens premier de projection physique (*lancer une balle*, *lancer une pierre*) se déploie un réseau d'emplois figurés, interactionnels ou spécialisés.

L'analyse des acceptions de *lancer* présentées dans LVF permet de distinguer au moins cinq grands pôles sémantiques :

1. La projection concrète (*lancer une fusée*, *lancer des bombes*) ;
2. L'engagement dynamique (*lancer une attaque*, *lancer une entreprise*) ;
3. L'expression soudaine ou ponctuelle (*lancer un regard*, *lancer une injure*) ;
4. La mise en circulation ou en visibilité (*lancer un produit*, *lancer une mode*) ;
5. La mise en mouvement technique (*lancer un moteur*, *lancer un bateau*).

Ces pôles constituent une vue d'ensemble qui met en évidence la cohérence interne de la polysémie : toutes les acceptions dérivent du schème de « mise en mouvement », appliqué tantôt à des objets matériels, tantôt à des contenus discursifs, à des processus sociaux ou à des entités techniques.

2.2.1. Récapitulatif des acceptions

L'analyse qui suit propose une classification des différentes acceptions de *lancer* à partir des exemples de notre corpus ; nous l'avons établie et vérifiée par comparaison avec les schèmes fournis dans LVF. Comme rappelé dans la première partie (cf. chap. 3), les étiquettes d'acceptions ci-dessous (*lancer* + *numéro*) appartiennent à LVF, où elles sont définies comme des unités de polysémie distinctes, structurées par des schèmes syntactico-sémantiques.
Notre démarche ne consiste pas à reprendre mécaniquement les acceptions telles qu'elles apparaissent dans LVF, mais à en proposer un récapitulatif interprétatif, fondé sur leur

fonctionnement syntaxico-sémantique dans le corpus. Ainsi, certaines acceptions de LVF, bien que distinguées dans l'ouvrage (par ex. *lancer 03* et *lancer 06*), reposent sur un même schème de projection et peuvent être regroupées sous une acception unique. Dans d'autres cas, nous maintenons la distinction proposée par LVF, lorsqu'elle se justifie par des différences de rôle actanciel ou de domaine synthétique, centrée sur les régularités observées.

Acception 1 « Lancer un objet matériel » (*lancer 04*)

L'acception la plus prototypique est celle de *lancer* comme verbe de mouvement impliquant la projection physique d'un objet matériel. Ce sens concret s'observe dans des contextes tels que :

(510) Il saisit un objet et me le lança à la tête.

(16) Ils lancèrent des grenades, changèrent, interpellèrent.

Ces exemples illustrent la mise en œuvre d'une énergie dirigée vers un patient concret, affecté par le procès. Cette acception correspond à la classe D2a de LVF, qui regroupe les « verbes de déplacement impliquant un agent et un patient matériel » (D&D-C, 1997). L'action est volontaire et suppose un transfert d'énergie qui aboutit à un déplacement brusque de l'objet.

Dans certains cas, des éléments périphériques ajoutent une dimension affective ou contextuelle :

(145) Le conducteur, en colère, lança son mégot par la fenêtre.

Ici, c'est l'adverbial (*en colère*) qui oriente l'interprétation, en accentuant l'intensité et la finalité du geste. La projection peut être destructrice, désinvolte ou ludique, selon le contexte. On retrouve ainsi le noyau sémantique de *lancer* (mouvement dirigé), valorisé de nuances liées à l'attitude du sujet et aux conditions d'énonciation.

Acception 2 « Émettre ou projeter un contenu » (*lancer 03*, *lancer 06*)

Une deuxième série d'acceptions concerne l'émission d'un contenu verbal, visuel ou naturel. Par exemple :

(6) Ses yeux pâles lançaient des éclats de glace.

(306) Le volcan lançait de la lave.

(125) Le patron lui lançait des regards inquiets.

(234) Elle me lança un bref regard.

Dans (6), (125) et (234), *lancer* désigne une émission intentionnelle et expressive, où le regard ou l'éclat est dirigé vers un destinataire. En revanche, en (306), il s'agit d'un phénomène naturel non contrôlé, où le sujet (le volcan) est source d'une projection matérielle. Ces emplois sont répertoriés séparément dans LVF (classe M3b pour l'émission visuelle, classe E3f pour l'émission naturelle), mais ils reposent sur un schème commun : une dynamique de projection hors de la source. Le rapprochement que nous proposons ici est interprétatif : il tient à l'idée de « mise en mouvement vers l'extérieur », qui sous-tend ces acceptions malgré la différence de contrôle agentif entre un sujet animé et un sujet inanimé.

Acception 3 « Lancer des paroles ou des idées » (*lancer 07*, *lancer 08*, *lancer 09*)

Ce type d'emploi prolonge la valeur d'« émission », mais appliquée à des contenus discursifs. Ainsi :

(2) Sonia lançait de temps en temps des boutades.
(403) Il lance un chiffre.
(14) Il lança un « Tout de même ! »
(675) Tope là ! lance-t-il à Simon.

Dans ces exemples, le verbe *lancer* désigne l'énonciation soudaine ou la mise en circulation d'un contenu verbal. L'effet est souvent marqué par une dimension performative, dans la mesure où l'énoncé produit une conséquence immédiate sur la situation d'interaction (boutade, commentaire, exclamation, ultimatum).

(632) Elle lança une remarque cinglante, puis quitta la pièce.

La distinction avec l'acception expressive illustrée par *lancer un regard* (ex. 125, 234) ne repose pas sur le verbe lui-même, mais sur la nature du complément : ici, il s'agit de paroles, de chiffres ou de formules, c'est-à-dire de contenus explicitement discursifs. On observe ainsi une continuité entre l'acception expressive et l'acception discursive, toutes deux relevant du schème de projection hors de la source, mais dans des registres différents.

Acception 4 « Initier une action ou un processus » (*lancer 05*, *lancer 15*, *lancer 16*)

Dans des contextes figurés, *lancer* peut signifier « amorcer un événement, une action ou une activité ». Par exemple :

(593) Elle lançait une invitation.
(103) Une machine à laver incassable qu'aucun fabricant ne veut lancer sur le marché.
(480) Ils lancèrent une offensive à partir d'Izyoum.

Ces emplois suggèrent l'idée d'un processus collectif ou interactif. On retrouve ce sens aussi bien dans des domaines institutionnels ou diplomatiques (offensive, invitation) que dans des registres ou commerciaux (machine à laver). Le geste physique initial de mise en mouvement est transposé métaphoriquement dans la sphère sociale : *lancer* signifie alors « *amorcer* », « *introduire* » ou « *mettre* en circulation ».
Cette extension sémantique conserve une valeur dynamique et directionnelle, mais appliquée à des entités abstraites. Elle est particulièrement productive dans les discours militaire, diplomatique et médiatique, comme en témoignent les exemples (593), (103) et (480).
Dans certains contextes plus conflictuels ou compétitifs (*lancer 17* de LVF), cette valeur inaugurale prend une orientation explicitement combative :

(387) Lancer l'offensive.
(317) Il lance une campagne contre Aubry.

Ici, *lancer* conserve le schème de l'initiation, mais il est appliqué à des interactions marquées par l'opposition ou la contrainte. Le verbe actualise une dynamique de déclenchement qui engage directement les participants dans un rapport de force. Ces emplois, particulièrement représentatifs du discours politiques, syndicaux ou juridiques, confirment la plasticité de l'acception « initier un processus » et montrent qu'elle peut se spécialiser en fonction du domaine discursif.

Acception 5 « Mettre en circulation, promouvoir » (*lancer 9*, *lancer 10*, *lancer 11*)

Le verbe *lancer* peut aussi désigner une action de diffusion, souvent dans un cadre médiatique, économique ou institutionnel.

(485) Nous étions sur le point de lancer notre grande campagne d'été.
(178) L'entreprise lança sa nouvelle gamme de vêtement.

(202) Lancer des campagnes de vaccination préventives.

Dans ces contextes, *lancer* signifie « mettre en circulation », avec une visée de diffusion stratégique. L'acception est répertoriée dans LVF (L3b) ; elle se manifeste dans des domaines où la valeur performative du verbe est particulièrement saillante : économique (178), commercial (avec relais médiatique) (485), ou institutionnel (202).
L'extension sémantique repose sur la transposition du schème concret de mise en mouvement vers un cadre abstrait : le COD n'est plus un objet matériel mais une entité discursive, commerciale ou organisationnelle. Le verbe traduit ainsi l'idée de promouvoir, de commercialiser ou d'officialiser une initiative.

Acception 6 « Entrer dans une action » (emploi pronominal : *se lancer – lancer 24(s)*)
Sous sa forme pronominale, *se lancer* exprime une prise d'initiative personnelle, souvent marquée par un risque ou un investissement volontaire :

(3) Vous vous lancez dans vos propres explorations.
(222) Je me lance avec délivrance dans le chant public.
(286) Se lancer dans des discussions politiques.

Le complément prépositionnel (*dans le chant public, dans des discussions, dans vos propres explorations*) délimite le domaine d'investissement. Ces emplois correspondent à l'acception *lancer 24(s)* de LVF, centrée sur l'engagement volontaire de l'agent dans une activité nouvelle.
On peut rapprocher cette acception de *lancer 23* (*26. On l~ P dans les affaires*), qui, bien que non pronominale dans LVF, relève du même schème sémantique d'« entrée dans une action ». La différence réside principalement dans le domaine d'application : alors que *lancer 24(s)* exprime un engagement personnel ou existentiel, *lancer 23* met plutôt en valeur une orientation professionnelle ou sectorielle.
Ainsi, les emplois pronominaux de *lancer* constituent un prolongement figuratif du schème concret de mise en mouvement : l'agent « s'élance » vers un processus ou une activité, en assumant la dimension risquée ou inaugurale de cet investissement.

Acception 7 « Déplacement corporel soudain » (emploi pronominal – *lancer 22(s)*)

Une autre acception pronominale exprime un mouvement brusque, volontaire et orienté dans l'espace. Dans notre corpus, un seul exemple illustre clairement ce type d'usage :

(649) Ils se lançaient dans la voltige.

Cette valeur est cohérente avec l'acception *lancer 22(s)* de LVF, qui répertorie des emplois spatiaux et physiques de se *lancer* (par exemple *se lancer sur quelqu'un*). Ainsi, l'acception 7 se limite à des emplois rares mais spécifiques, caractérisés par une dynamique spatiale et corporelle, distincte des usages plus abstraits ou interactionnels.

En résumé, les acceptions de *lancer* mettent en évidence une polysémie structurée autour d'un schème commun de mise en mouvement, décliné selon des registres concrets (projection d'objets), expressifs (regard, parole), processuels (initiation d'actions) ou pronominaux (engagement ou déplacement corporel). Toutefois, ces valeurs ne s'emploient pas de manière indifférenciée : elles se réalisent dans des contextes d'usage spécifiques, où interviennent des paramètres discursifs, interactionnels ou stylistiques.

2.3. L'inchoativité de *lancer*

La notion d'inchoativité désigne « l'expression du commencement d'un procès, d'un événement ou d'un état » (Verroens, 2018 : 25). Elle relève de l'aspect lexical et grammatical et se situe, selon l'auteur, « à la croisée de l'aspect sémantique, de la morphosyntaxe et de la pragmatique discursive » (ibid.). Verroens distingue deux approches principales de l'inchoativité : une approche sémantico-syntaxique, qui considère l'inchoatif comme un mode d'action qui exprime le début d'un procès dans une construction verbale élargie ; et une approche historico-morphologique, qui rattache certains verbes à une évolution sémantique les rendant aptes à signifier un changement d'état initial.
Le verbe *lancer* constitue un cas exemplaire pour l'étude de cette catégorie, en raison (i) de la diversité de ses acceptions, qui couvrent aussi bien des usages concrets que figurés, et (ii) de ses emplois pronominaux, lesquels manifestent une dynamique d'entrée dans un procès. Toutefois il convient de préciser que LVF ne traite pas explicitement de l'inchoativité. Les acceptions présentées dans cet ouvrage, telles que E3c (*13. On lance une fusée de la base*) ou E3f (*19. On lance des bombes sur la ville*), relèvent, selon l'ouvrage, d'un schème de projection prototypique. L'interprétation en termes d'aspect inchoatif, que nous développons ci-dessous, procède donc de notre propre analyse, et non de la nomenclature de LVF.

Dans notre corpus, certaines attestations montrent que *lancer* peut participer à l'ouverture d'une séquence d'actions cordonnées :

(16) Ils lancèrent des grenades, chargèrent, interpellèrent.

Ici, *lancer* avec son COD s'inscrit dans une chaîne narrative où plusieurs verbes décrivent une mise en mouvement collective. La valeur intéressante n'est pas tant une inchoativité propre à *lancer*, mais le rôle du verbe dans le déclenchement conjoint d'un ensemble d'événements.
La construction pronominale *se lancer* actualise encore plus nettement une valeur inchoative.
Mais cette orientation vers le commencement apparaît aussi dans des constructions comme *lancer une attaque* (où *lancer* fonctionne comme verbe support de *attaque*) ou *se lancer dans une entreprise*, qui explicitent l'idée de commencement. Dans LVF, cet emploi est notamment codé *lancer 24(s)* (classe P1e), sous l'acception « *se jeter dans* ». On peut rapprocher de cette acception d'autres emplois transitifs de *lancer* tels que *lancer 12* (classe R3d), acception « démarrer », qui, bien que non pronominal, partage la même orientation vers l'initiation d'un procès.

(17) Je ne voulais pas me lancer dans un débat sordide.
(154) Il se lança à toute vitesse sur les échafaudages.

Ces exemples mettent en évidence un passage du repos à l'action, soit dans une activité discursive (17), soit dans un mouvement concret (154). La syntaxe pronominale constitue ici un indice fort de l'inchoativité, en encodant une entrée volontaire dans un processus.
D'autres attestations déjà mentionnées supra relèvent d'usages figurés où *lancer* introduit un acte discursif ou interactionnel :

(10) Il lançait un compliment.
(14) Il lança un « Tout de même ! ».
(675) Tope là ! lance-t-il à Simon.
(234) Elle me lança un bref regard.

Dans ces cas, le verbe n'est pas systématiquement inchoatif : il peut simplement exprimer une projection expressive ou relationnelle. Toutefois, dans certains contextes, *lancer* marque le déclenchement d'un échange (14, 675), ou l'ouverture d'une interaction à portée pragmatique.

L'inchoativité est alors contextuelle, reposant sur le complément qui reflète une dynamique discursive.

Enfin, certains emplois se situant à la frontière entre concret et figuré, s'interprètent de manière inchoative :

(297) Elle roulait du bassin, lançait haut sa jambe et tapait sur ses cuisses.

Cet énoncé, rattaché à l'acception M3b (*jeter – lancer la jambe*), illustre un mouvement chorégraphié. L'inchoativité n'est pas inhérente au verbe, mais peut être déduite de l'organisation séquentielle de l'action, qui insiste sur l'entrée dans un rythme corporel.

À partir des observations issues de notre corpus et des acceptions de LVF, il est possible de proposer une typologie des emplois de *lancer* compatibles avec une lecture inchoative. Celle-ci s'appuie sur trois critères : la syntaxe (transitif vs pronominal), la valeur sémantique (concret vs figuré), et le degré d'inchoativité (explicite, implicite, lexicalisé).

Construction	**Acception(s)**	**Syntaxe**	**Degré d'inchoativité**	**Exemples**
Lancer une grenade	E3f	transitif	possible selon le contexte (début d'une séquence d'actions)	(16)
Se lancer dans le chant	P1e, R4b	pronominal	explicite	(17), (222)
Lancer un regard, une réplique	C2e, D1c	transitif	compatible, occasionnelle (déclenchement d'une interaction)	(10), (14), (234)
Se lancer à l'attaque	M1a	pronominal	explicite	(154)
Lancer un produit	L3b, R3d	transitif	inchoatif lexicalisé	(103), (178), (202)

Tableau 7 : Typologie des emplois inchoatifs de *lancer*

L'inchoativité de *lancer* ne relève pas d'une propriété systématique du verbe, mais d'une potentialité actualisée par certaines constructions. Les formes pronominales (*se lancer dans*, *se lancer à*) en constituent le domaine le plus représentatif, tandis que d'autres emplois transitifs (*lancer un produit*, *lancer une attaque*) renvoient à une inchoativité lexicalisée ou contextuelle. Cette analyse rejoint les

propositions de Verroens (2018 : 7-12), qui distingue entre inchoativité grammaticale, lexicale et contextuelle, et montre que *lancer* se situe à l'articulation de ces trois dimensions.

2.4. Synonymie entre *lancer* et *jeter*

La relation entre *lancer* et *jeter* est fréquemment perçue comme une synonymie, les verbes pouvant tous deux décrire l'action de projeter un objet concret. Toutefois, l'analyse conjointe des acceptions de LVF et des données de notre corpus Frantext montre que cette proximité repose sur un noyau sémantique commun – l'idée de mise en mouvement – mais se déploie selon des orientations contrastées. Autrement dit, leur voisinage lexical ne relève pas d'une stricte équivalence, mais d'une structuration par différences.

La comparaison dénotationnelle entre *lancer* et *jeter* (cf. § 2.4.1) a mis en évidence trois paramètres qui les distinguent :

1. le degré d'intentionnalité,
2. le contrôle exercé par le sujet,
3. la valeur directionnelle de l'action.

Ces contrastes, confirmés par les acceptions de LVF et par les exemples de notre corpus, permettant de dépasser l'idée d'une simple interchangeabilité.

Sur le plan phraséologique (cf. § 2.4.2), les deux verbes s'inscrivent également dans des réseaux figés différents : *lancer un appel*, *lancer une idée* renvoient à l'initiation et à la projection vers l'avenir, tandis que *jeter l'éponge*, *jeter aux oubliettes* traduisent l'abandon ou la rupture. Ces différences ne tiennent donc pas seulement aux contextes syntaxiques immédiats, mais aussi aux représentations discursives et culturelles associées à chaque verbe.

Enfin, certains travaux ont montré que leur emploi varie selon les normes sociales et leur usage régionaux. Par exemple, Cajolet-Laganière & Martel (1996) signalent que la fréquence relative de *jeter* et de *lancer* diffère selon les variétés de français. Ces observations sociolinguistiques rappellent que la synonymie n'est pas seulement une question de lexique, mais aussi de pratiques langagières situées.

Ainsi, la proximité entre *lancer* et *jeter* doit être envisagée comme une quasi-synonymie structurée : les deux verbes partagent une base commune, mais se différencient nettement par leurs contextes, leurs valeurs pragmatiques et leur spécialisation discursives.

2.4.1. Comparaison dénotationnelle

La comparaison dénotationnelle des verbes français *lancer* et *jeter* met en évidence des distinctions sémantiques fondamentales. Leur apparent chevauchement lexical, notamment dans des contextes de projection physique, masque en réalité des orientations contrastées, liées à l'intentionnalité, à la directionnalité du mouvement et du rôle du sujet grammatical. L'analyse croisée de LVF et de notre corpus Frantext montre ainsi que *lancer* et *jeter* ne relèvent pas d'une stricte synonymie, mais d'un voisinage lexical structuré.

Emplois typiques de *lancer*

Sur le plan du sens de base, *lancer* renvoie à une action dynamique, orientée, généralement planifiée ou intentionnelle. Comme on l'a vu plus haut (§ 2.2.1), il s'agit d'un verbe qui suppose une initiative assumée du sujet grammatical, et souvent un objectif assigné à l'acte. Ainsi, dans l'énoncé :

(181) On lance l'enquête de voisinage.

Dans ces emplois, *lancer* marque l'ouverture d'un processus et souligne la directionnalité de l'action, tournée vers un auditoire, un domaine ou une finalité spécifique. Même dans des usages concrets, comme *lancer une balle*, la trajectoire est contrôlée et orientée. Dans notre corpus, cette valeur se confirme notamment par la fréquence d'objets abstraits ou institutionnels (*campagne*, *enquête*, *appel*), révélant une extension sémantique vers l'initiation d'actions organisées.

Emplois typiques de *jeter*

À l'inverse, le verbe *jeter* s'emploie plus souvent avec des valeurs sémantiques de rejet ou d'abandon. L'objet de l'action est souvent perçu comme indésirable ou sans valeur, et le procès insiste moins sur la trajectoire que sur la rupture entre le sujet et l'objet :

Elle a jeté les restes à la poubelle.
Il a jeté ses notes sans y prêter attention.

Dans ce type d'emploi, le geste est brusque, parfois désinvolte, et l'agent manifeste un désintérêt pour le devenir de l'objet. L'analyse du corpus confirme la forte affinité de *jeter* avec des objets concrets liés au rebut (*ordures*, *vêtements*, *papiers*), ce qui ancre le verbe dans une sémantique d'évacuation plutôt que de projection orientée.

Contraste directionnel et agentif

La différence entre les deux verbes ressort nettement dans leurs emplois figurés :

- *Lancer un appel* ou *lancer une campagne* exprime une action stratégique tournée vers un effet attendu ;
- *Jeter l'éponge* (locution figée) ou *jeter un regard* (collocation stable) marquent respectivement un abandon ou une réaction ponctuelle, sans projection planifiée.

On peut donc dire que *lancer* privilégie la maîtrise et la projection volontaire, tandis que *jeter* privilégie la séparation ou la décharge, avec une moindre valorisation de la trajectoire.

Paramètre	***Lancer***	***Jeter***	**Exemples**
Intentionnalité	Acte volontaire, planifié, assumé par l'agent	Acte brusque, souvent sans planification	(311) Il lançait des appels de plus en plus pressants Il a jeté ses notes
Directionnalité	Mouvement orienté vers une cible ou une finalité	Mouvement sans orientation nette, marqué par la rupture	(654) Lance une enquête dans l'intérêt des familles Elle a jeté les restes
Relation sujet-objet	Engagement, maîtrise, projection	Rejet, abandon, désintérêt	Lancer une campagne Jeter l'éponge
Valeur figurée	Initier, promouvoir, inaugurer	Réagir ponctuellement (certains emplois phraséologiques expriment aussi l'abandon, ex. *jeter l'éponge*	Lancer une carrière Jeter un regard

Tableau 8 : Contrastes dénotationnels entre *lancer* et *jeter*

2.4.2. Différences lexicales, phraséologiques et stylistiques

Après avoir distingué les deux verbes sur le plan dénotationnel (§ 2.4.1), nous examinons à présent leurs emplois du point de vue de leur contexte (les cooccurrents nominaux qui les accompagnent) et de la phraséologie dans laquelle ils s'inscrivent. La proximité apparente entre *lancer* et *jeter* masque

en réalité des différences d'usage plus profondes, liées aux affinités lexicales, aux locutions figées et aux variations de registre.

Affinités lexicales

Les études sémantiques fondées sur des corpus (Gross & Clas, 1997 : 147-150 ; Hénault-Sakhno, 2005) montrent que la distribution des cooccurrents lexicaux – c'est-à-dire des noms employés comme compléments d'objet direct – contribue à différencier l'emploi de chaque verbe. Notre corpus confirme ces tendances : *lancer* se combine préférentiellement avec des noms abstraits (*invitation*, *campagne*, *regard*), tandis que *jeter* s'associe plus naturellement à des noms concrets (*ordures*, *habits*, *papiers*) ou à des objets symbolisant le rejet (*reproches*). Ces affinités lexicales contribuent à fixer les usages et à cristalliser les distinctions d'emploi dans les pratiques langagières.

Locutions phraséologiques

La prise en compte des constructions figées renforce également cette opposition. *Lancer* s'emploie dans des locutions où l'accent est mis sur l'initiation ou l'impulsion : *lancer un appel*, *lancer un projet* ou *lancer une idée*. Ces constructions traduisent une dynamique orientée vers l'avenir, souvent avec un objectif de mobilisation (voir ci-dessus, en section 2.3 le développement sur les valeurs inchoatives de *lancer*). À l'inverse, *jeter* s'insère dans des locutions où prédomine l'abandon, la rupture ou la désillusion : *jeter l'éponge*, *jeter un sort*, *jeter aux oubliettes*, qui véhiculent des représentations mentales liées à une perte, à une action irréversible ou à renoncement.

Variations stylistiques

Sur le plan stylistique, les deux verbes présentent également des différences notables. *Lancer* apparaît comme un verbe plus neutre ou soutenu, qui peut être employé dans des contextes institutionnel, médiatique ou formels. *Jeter*, plutôt rencontré dans la langue orale et familière, peut prendre une coloration plus émotionnelle voire péjorative, notamment lorsqu'il est utilisé dans des contextes de rejet ou de rupture.

Ainsi, bien que *lancer* et *jeter* puissent parfois se substituer l'un à l'autre dans certaines structures syntaxiques, l'analyse conjointe de LVF et de notre corpus montre que leur emploi reste fortement différencié. Chaque verbe occupe un champ sémantique propre, façonné par des dimensions pragmatiques, phraséologiques et stylistiques, qui orientent leur usage en fonction de la situation de communication.

2.5. Applications contextuelles de *lancer* et *jeter*

Après avoir examiné les propriétés syntaxiques et sémantiques de *lancer* et *jeter*, il convient d'élargir l'analyse à leur usage contextualisé. Ces verbes ne se limitent pas à des oppositions de structures ou de rôles thématiques : leurs emplois se stabilisent aussi dans des champs discursifs précis et dans des expressions idiomatiques où leur potentiel figuratif se manifeste. L'examen de leurs domaines d'application – technologique, sportif, artistique, environnemental ou interactionnel – permet de préciser les contrastes déjà observés et de montrer que la distribution de *lancer* et *jeter* dépasse les structures syntaxiques de base pour s'ancrer dans des pratiques discursives, et culturelles.

Technologie, économie et entrepreneuriat

Comme on l'a vu précédemment, *lancer* s'utilise dans des contextes impliquant une innovation ou un commencement. Dans le domaine technologique, économique ou entrepreneurial, *lancer* désigne typiquement le démarrage d'un projet, d'un produit ou d'une campagne, comme dans *lancer un nouveau modèle sur le marché* ou *lancer une start-up*. Ce verbe implique une intentionnalité forte et une dynamique d'ouverture, souvent corrélée à une innovation ou à un investissement symbolique. *Jeter*, en revanche, n'intervient pas dans les mêmes fonctions discursives : il n'est pas employé pour valoriser ou initier un projet mais pour marquer l'évacuation ou l'élimination d'éléments considérés comme inutiles, comme dans *jeter des prototypes défectueux*. On voit donc que, dans ce domaine, la différence ne tient pas seulement au champ d'application, mais aussi au rôle sémantique distinct que chaque verbe joue : *lancer* inaugure et valorise, *jeter* écarte et dévalue.

Domaine sportif

Dans le domaine sportif, les différences reposent sur les caractéristiques déjà décrites précédemment : *lancer* est associé à un geste technique contrôlé et codifié (*lancer un javelot*, *lancer une balle avec précision*), tandis que *jeter* peut renvoyer à un mouvement plus spontané ou désordonné (*jeter un ballon au hasard*). Autrement dit, les valeurs d'intentionnalité et de directionnalité observées se retrouvent ici dans un cadre technique ou compétitif.

Domaine artistique et culturel

Dans le domaine artistique et culturel, *lancer* est répertorié dans LVF (mais non attesté dans notre corpus) par Lancer11 avec des exemples tels que *27. Ce succès l~ ce chanteur*, *cette chanson*. Le verbe y prend une valeur performative forte, désignant l'acte par lequel une œuvre ou une personne

accède à la reconnaissance publique, comme dans le cas de la promotion d'un artiste ou d'un événement (par ex. *lancer une exposition*). *Jeter*, en revanche, est absent de ce type de construction valorisante (*~~*~~*jeter un jeune auteur*, familier, a une interprétation diamétralement opposée, signifiant *rejeter*) et conserve, même dans ces usages figurés, une orientation sémantique tournée vers l'exclusion ou l'abandon (*jeter une œuvre aux oubliettes*).

Discours environnementaux

Dans les discours sur l'environnement, *jeter* occupe une place centrale dans la dénonciation de pratiques jugées négatives (*Jeter des déchets dans la nature*). Ce type d'emplois illustre clairement l'association du verbe avec des actes de rejet ou d'abandon, dont la connotation est ici explicitement normative. À l'inverse, *lancer* apparaît dans des constructions telles que *lancer une campagne de recyclage* ou *lancer une initiative écologique.* Toutefois, ces emplois relèvent moins de la sémantique de base du verbe que d'un cadrage discursif propre au lexique de la communication institutionnelle ou publicitaire. Ils témoignent du fait que *lancer* tend à s'inscrire dans des contextes où l'initiative est valorisée, ce qui cadre bien avec le discours médiatique ou entrepreneurial. Ces cas ne sont pas attestés dans notre corpus, mais on les rencontre couramment ; ils illustrent la spécialisation discursive de ce verbe dans un champ en expansion.

Ce type d'analyse demanderait à être approfondi dans une perspective d'analyse du discours à partir d'un corpus contrastif, ce qui dépasse le cadre de la présente étude.

Interactions sociales et registre affectif

Dans les interactions sociales et les registres affectifs, *lancer* peut suggérer une forme d'ouverture à l'autre, comme dans *lancer une invitation* ou *lancer un regard complice*. *Jeter*, en revanche, conserve une valeur de rupture ou de rejet, comme en témoigne les expressions *jeter quelqu'un dehors*, *jeter l'anathème sur* où encore *se faire jeter* (dans un contexte familier, de même que *jeter une personne*, comme vu précédemment).

Ainsi, bien que *lancer* et *jeter* puissent partager certains traits sémantiques liés à l'idée de projection, leurs domaines d'application révèlent d'orientations pragmatiques, culturelles et sociales très différenciées. Tandis que *lancer* est associé à l'initiative, à la construction et à l'ouverture, *jeter* s'inscrit dans des champs marqués par l'exclusion, l'interruption ou la rupture.

L'ensemble de cette section a permis de dégager les principales caractéristiques syntaxiques et sémantiques des verbes *lancer* et *jeter*, à travers une analyse structurée de leur comportements syntaxiques (transitifs, intransitifs, pronominaux) et sémantiques (notamment figurés).

L'étude a d'abord mis en évidence les divergences de comportements transitifs, notamment par leurs rôles thématiques, leurs contraintes de sélection et leurs schèmes syntactico-sémantiques. Les acceptions relevées dans LVF de Dubois et Dubois-Charlier ont constitué une base descriptive rigoureuse, complétée par des exemples du corpus, parfois simplifiés afin de les rendre comparables.
La comparaison des constructions verbales a ensuite permis de préciser les divergences d'usage entre *lancer* -- souvent associé à l'initiation, à la direction et à l'intentionnalité -- et *jeter*, généralement lié à l'abandon, à l'impulsivité ou au rejet. Ces distinctions se trouvent renforcées dans certains domaines d'application spécifiques (technique, sportif) et dans les expressions idiomatiques, qui témoignent de divers ancrages culturels.
Enfin, l'analyse conjointe de *lancer* et *jeter* permet de mettre en lumière les processus linguistiques plus généraux à l'œuvre dans la variation et de la structuration des constructions verbales en français. Cette réflexion ouvre la voie à la présentation et à l'analyse, au chapitre suivant, des collocations et des constructions à verbe support, qui constituent un des objectifs centraux de cette thèse.

Chapitre 6. Collocations et constructions à verbe support du verbe *lancer*

L'étude menée jusqu'à présent a mis en évidence la diversité des constructions syntaxiques et sémantiques du verbe *lancer*. Le chapitre précédent a notamment permis de préciser son fonctionnement prototypiquement transitif, avec quelques emplois intransitifs attestés, de mettre en lumière certains emplois inchoatifs, ainsi que de comparer son comportement à celui du verbe *jeter*. Ces analyses ont montré que *lancer* est un verbe productif, susceptible d'apparaître dans un nombre restreint mais significatif de configurations syntaxiques, et d'assumer plusieurs valeurs sémantiques. Toutefois, cette productivité ne s'épuise pas dans les seules constructions de base : elle se prolonge et se complexifie dans le cadre des unités phraséologiques, où le verbe ne fonctionne plus seulement comme prédicat autonome, mais comme élément d'une combinaison lexicale stabilisée.

L'objectif de ce chapitre est précisément d'analyser la dimension phraséologique du verbe *lancer*, en examinant deux ensembles complémentaires : les collocations et les constructions à verbe support. Ces deux types d'unités partagent le fait de mettre le verbe en relation privilégiée avec un nom, mais ils se distinguent par le degré de figement mis en œuvre, leur organisation interne et la répartition de la valeur prédicative. Comme le rappellent Legallois et Tutin (2013 : 3-5), la phraséologie s'inscrit dans un champ étendu qui englobe les collocations, les locutions figées, les expressions idiomatiques et même des schèmes syntaxiques productifs, conçus comme des séquences lexicales préconstruites et constitutives du fonctionnement linguistique ordinaire. Dans cette perspective, il convient de ne pas envisager ces ensembles comme des catégories fermées, mais comme des points situés sur un continuum allant de la combinaison libre à l'expression figée, continuum où se trouvent également les verbes supports (*lancer un cri, lancer une injure*) ainsi que certaines séquences se situant en frontière (*lancer une accusation, lancer un défi*), qui cumulent des propriétés collocationnelles et des traits de verbe support. La question de ces zones de recouvrement, déjà annoncée dans le chapitre 5, sera reprise ici de manière systématique.

En suivant Hausmann (1989), puis Tutin & Grossmann (2002 : 7-9), les **collocations** sont définies comme des associations lexicales privilégiées entre une base (souvent nominale) et un collocatif (verbe, adjectif ou autre), présentant à la fois une restriction combinatoire et une compositionnalité sémantique. Tutin (2007 : 9-10) précise que ces associations reposent sur une relation essentiellement binaire de type prédicat-argument, qui leur confère leur stabilité sans pour autant les figer entièrement. Certaines collocations apparaissent régulières, proches de schèmes productifs,

tandis que d'autres, dites « irrégulières », se distinguent par leur caractère idiosyncratique et doivent être inventoriées individuellement (Tutin & Grossmann, 2002 : 9-12).

Les **constructions à verbe support** relèvent d'une logique différente. Elles correspondent à des structures où le verbe, largement désémantisé, assume une fonction syntaxique et aspectuelle, tandis que la valeur prédicative est portée par le nom qui l'accompagne. Ce type de combinaison, étudié en lexicologie et en grammaire des constructions (Gross, 1984, 1993 ; François & Legallois, 2006 : 5-8), met en évidence la continuité entre syntaxe et phraséologie. Ces grammaires de construction invitent à considérer ces structures non pas comme des exceptions, mais comme des unités linguistiques à part entière, révélatrices du principe phraséologique qui organise la langue.

Dans le cas de *lancer*, ces deux aspects se manifestent de façon marquée. On observe un grand nombre de combinaisons récurrentes de *lancer* avec différents COD, répartis en plusieurs ensembles : les objets concrets (*lancer une pierre, une balle*), cas qui illustre des emplois attendus proches des combinaisons libres, mais que Tutin & Grossmann (2002 : 16) incluent dans le champ collocationnel ; les entités abstraites (*lancer une idée, une rumeur, une mode*), où le sens concret est transposé à des contenus intellectuels et sociaux ; les événements institutionnels (*lancer une campagne, une fête*), rencontrés dans les usages médiatiques et organisationnels ; et enfin les éléments discursifs (*lancer une insulte, une réplique*), où le verbe encode une valeur expressive. Parallèlement, *lancer* fonctionne également comme verbe support dans des expressions telles que *lancer un regard*, *lancer un cri*, *lancer une invitation*. Dans ces cas, le verbe s'efface partiellement au profit du nom prédicatif, tout en conservant un rôle structurant sur le plan syntaxique et aspectuel.

La question de ce qui distingue une simple combinaison verbale d'une véritable collocation sera discutée dans la suite de ce chapitre.

L'analyse de ces phénomènes permettra d'éclairer deux enjeux principaux. D'une part, elle mettra en évidence les zones de recouvrement entre collocations et structures à verbe support, certaines expressions pouvant relever à la fois d'une collocation stabilisée et d'une structure à verbe support. D'autre part, elle contribuera à compléter la description de *lancer*, en montrant comment ce verbe, au-delà de ses emplois syntaxiques de base, s'intègre dans un réseau dense d'unités phraséologiques, confirmant ainsi le rôle central de la phraséologie dans l'organisation du lexique et de la grammaire.

La démarche adoptée s'appuie sur les résultats obtenus à partir du corpus Frantext et de l'inventaire des occurrences du verbe *lancer*. Les données, simplifiées en phrases de base selon la méthode décrite au chapitre 4, ont été regroupées en fonction de leur fonctionnement phraséologique. Cette approche empirique, conjuguée à l'apport théorique des travaux récents sur la phraséologie, permettra d'identifier les régularités, les variantes et les cas limites.

Enfin, il importe de souligner que ce chapitre constitue le cœur de la présente thèse. Par son objet et son rôle d'articulation, il constitue le moment où l'analyse lexicale et constructionnelle du verbe *lancer* rencontre la phraséologie, domaine qui représente l'apport original de cette recherche. Le chapitre s'organise en deux grandes sections : la première est consacrée aux collocations de *lancer*, la seconde aux constructions à verbe support (Vsup désormais).

1. Les collocations du verbe *lancer*

Cette section est consacrée à l'analyse des collocations de *lancer*. Elle vise à mettre en évidence les associations lexicales privilégiées du verbe avec différents types de noms (concret, abstrait, événementiels, discursifs), en s'appuyant sur les données du corpus Frantext et sur les acceptions décrites dans LVF. L'étude commence par une discussion sur les définitions et les critères des collocations pour établir la définition retenue pour cette recherche (1.1), un rappel du cadre théorique des collocations (1.2), puis se poursuit par l'examen des résultats du corpus (1.3), une analyse linguistique (1.4) et enfin une discussion des cas limites et zones de recouvrement avec les Vsup (1.5).

1.1. Définition et critères des collocations

La notion de collocation a donné lieu à de nombreuses définitions, parfois complémentaires, parfois divergentes, selon les traditions de recherche. Dans la lignée des travaux pionniers de Hausmann (1997), la collocation se caractérise avant tout comme une combinaison lexicale binaire, constituée d'une **base** et d'un **collocatif**. La base est l'élément central, porteur du sens notionnel principal et librement sélectionné par le locuteur (par ex. *idée*, *rumeur*), tandis que le collocatif est l'élément contraint qui s'associe préférentiellement à cette base (par ex. *lancer* dans *lancer une idée* ou *lancer une rumeur*). Hausmann insiste sur le caractère asymétrique de cette relation : la base peut apparaître dans de multiples contextes indépendamment du collocatif (*une idée brillante, originale, fausse*), alors que le collocatif ne s'emploie pas librement avec d'autres bases (*lancer une idée* est intuitif et attesté, tandis que *projeter une idée* ou *jeter une idée* sont beaucoup moins naturels, et rares dans l'usage) (Hausmann 1997 : 20).

Cette perspective est prolongée dans les travaux de Tutin (2013 : 55-57) et de Tutin & Grossmann (2002), qui définissent les collocations comme des associations lexicales privilégiées, reposant sur une relation de type prédicat-argument. L'accent est mis sur la restriction combinatoire : le verbe

lancer peut coexister avec des noms comme *défi*, *accusation*, *campagne*, mais non avec n'importe quel nom partageant une sémantique voisine. Ces auteurs proposent en outre une distinction entre collocations régulières – proches de schèmes productifs et largement prévisibles (*lancer une campagne*, *lancer une invitation*) – et collocations irrégulières, marquées par un caractère idiosyncratique (*lancer une pique*) qui impose leur apprentissage individuel (Tutin & Grossmann, 2002 : 15-16).

Dans une perspective lexicologique et computationnelle, Polguère & Mel'čuk (2006) conçoivent, dans le dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC), la collocation comme une relation lexicale codée, où l'élément base et son collocatif sont liés par une fonction lexicale. Ici, le critère déterminant est la sélection préférentielle : une base active un ensemble limité de collocatifs typiques (*poser une question, commettre une erreur, lancer une rumeur*), qui ne sont pas interchangeables avec d'autres verbes proches (*faire une erreur* est usuel *exécuter une erreur* ne l'est pas) sans altérer la naturalité de l'expression (Polguère & Mel'čuk, 2006 : 65).

Enfin, Legallois (2012) replace les collocations dans un continuum phraséologique allant des séquences totalement libres aux expressions figées. Dans ce cadre, les collocations constituent des unités intermédiaires : elles sont partiellement compositionnelles – leur sens global reste accessible – mais présentent néanmoins une stabilité d'usage qui les rapproche des phrasèmes figés (Legallois & Tutin, 2013 : 19). Cette approche souligne la nécessité de concevoir les collocations comme des constructions lexicalisées au sein du fonctionnement ordinaire de la langue.

Ces définitions, bien que convergentes sur certains points, présentent des choix différents. Hausmann met l'accent sur l'asymétrie base/collocatif ; Tutin & Grossmann sur le degré de régularité ; Polguère et Mel'čuk sur la modélisation lexicographique par fonctions lexicales ; Legallois sur l'inscription dans un continuum entre liberté et figement. Dans la perspective adoptée ici, nous retiendrons une définition intégrative, considérant la collocation comme une unité binaire (base + collocatif), marquée par une restriction combinatoire et une stabilité d'usage, mais dotée d'une compositionnalité sémantique au moins partielle. Ce cadre permettra de distinguer clairement les collocations des constructions libres (*lancer une balle*) et des constructions à verbe support, où la valeur prédicative est portée par le nom (*lancer un cri*).

1.2. Cadre théorique

La réflexion sur les collocations s'inscrit dans une tradition de recherche initiée par Firth (1957), qui a souligné le rôle déterminant des occurrences lexicales régulières dans l'usage des mots (« *You shall know a word by the company it keeps* » (Firth, 1957 : 11). Cette approche a été prolongée par

Sinclair (1991), qui distingue le *open-choice principle* (la grammaire comme succession de choix libres) du *idiom principle* (la production linguistique étant largement déterminée par des séquences préfabriquées). Dans cette perspective, la collocation apparaît comme une unité intermédiaire, semi-figée, entre la liberté combinatoire et l'idiomaticité complète.

En français, Hausmann (1989, 1997) a largement contribué à diffuser cette conception en insistant sur l'asymétrie base + collocatif, reprise et systématisée par Tutin & Grossmann (2002). Ces auteurs distinguent notamment les collocations régulières – proches de l'emploi prototypique d'un verbe et facilement généralisables – et des collocations irrégulières, moins prévisibles et plus idiosyncratiques. Dans le cas du verbe *lancer*, *lancer une pierre* ou *lancer une balle* illustrent le premier type : ces associations correspondent à des emplois attendus, parfois considérés comme proches des combinaisons libres, mais que Tutin & Grossmann (2002 : 16) intègrent au domaine collocationnel. À l'inverse des expressions comme *lancer une mode* ou *lancer une rumeur* relèvent d'un emploi métaphorique stabilisé, où la combinaison, bien que compositionnelle, acquiert une valeur conventionnelle spécifique.

Il convient de noter que, contrairement à d'autres verbes français, *lancer* ne possède pas de véritables locutions idiomatiques figées et opaques au sens strict, telles que *casser sa pipe*. Certaines expressions (*lancer les dés*, *lancer la pierre*) présentent un emploi métaphorique, mais leur interprétation reste compositionnelle et transparente ; elles ne relèvent donc pas du domaine idiomatique au sens fort (Legallois &Tutin, 2013 : 19).

C'est précisément ce caractère graduel qui a été mis en lumière par Legallois dans plusieurs travaux (Legallois & Tutin, 2013 ; Legallois & Patard, 2017). Selon lui, les phénomènes phraséologiques doivent être situés sur un continuum allant des combinaisons libres (dans le cas de notre étude *lancer un objet quelconque*), aux collocations régulières (*lancer une idée*), aux collocations idiosyncratiques (*lancer une mode*), et enfin aux constructions à verbe support (*lancer un cri*).

Ce modèle permet d'interpréter les cas hybrides, tels que *lancer une accusation*, qui oscillent entre collocation et verbe support : d'un côté, le verbe conserve un rôle lexical identifiable (≈ « proférer »), de l'autre, la prédication est en grande partie portée par le nom (*accusation*), ce qui rapproche l'expression du fonctionnement des Vsup.

L'approche constructionnelle, telle que développée par Legallois et Patard (2017), apporte une autre dimension à l'analyse. Dans la grammaire des constructions, les constructions sont les véritables unités de la langue, définies comme l'association conventionnalisée d'une forme et d'un sens (Goldberg, 1995 ; Legallois & Patard, 2017 : 5-7). Les collocations peuvent ainsi être envisagées non

comme de simples listes d'associations lexicales, mais comme des constructions phraséologiques, certaines spécifiques (*prendre une décision, lancer une mode*), d'autres schématiques[15] (par ex. [SN V SN], qui établit une relation préférentielle entre une base nominale et un ensemble restreint de collocatifs.

Pour résumer, le cadre théorique contemporain s'accorde sur trois points essentiels à propos des collocations :

1. La collocation est une unité phraséologique intermédiaire, contrainte mais compositionnelle.
2. Elle s'inscrit dans un continuum allant des combinaisons libres aux expressions figées, continuum où se situent également les constructions à Vsup.
3. Dans une approche constructionnelle, les collocations sont des unités de langue à part entière, articulant une forme conventionnelle et une valeur sémantique spécifique.

1.3. Analyse du corpus et classement

L'analyse des occurrences de *lancer* dans le corpus Frantext met en évidence une certaine variété de collocations, qui se regroupent autour de quatre grands ensembles sémantiques : les collocations avec des noms concrets, avec des noms abstraits, avec des noms événementiels et avec des noms liés à la parole ou à l'interaction.

a) Collocations avec noms concrets

Le premier ensemble correspond au sens prototypique de *lancer*, celui de la projection physique d'objets matériels. Ces associations apparaissent typiquement avec des noms comme *pierre, caillou, balle, grenade.* Dans certains contextes, ces noms peuvent aussi apparaître avec d'autres verbes proches comme *jeter* ou *projeter*, ce qui souligne l'existence d'une concurrence lexicale ; toutefois, *lancer* demeure l'association la plus récurrente et la plus régulière, ce qui justifie son traitement en collocation privilégiée. Ces emplois, déjà étudiés au chapitre 5 comme représentatifs de l'acception prototypique, sont interprétés ici comme des collocations régulières, au sens de Tutin & Grossmann (2002 : 9-12).

(11) *On les lance comme des cailloux*.

[15] « Schématiques » signifie ici qu'il s'agit de schèmes abstraits, indépendants de tout lexème particulier, mais qui se réalisent préférentiellement avec certains couples base-collocatif.

(605) Lancer des pierres contre des tanks.

13. On l~ une fusée de la base

Ces exemples sont synthétisés dans le tableau suivant, qui illustre la catégorie des collocations concrètes. Le tableau précise pour chaque occurrence : le nom collocatif, la sous-classe correspondante telle qu'elle est répertoriée dans LVF, ainsi que le schème syntaxique de la construction. Ce rapprochement permet de vérifier la cohérence entre les données du corpus et les acceptions déjà décrites dans LVF.

Exemples Frantext (phrases simples)	**Nom collocatif**	**Sous-classe LVF**	**Schème syntaxique**
Ex. (11) *On les lance comme des cailloux.*	caillou	E3c	[SN V SN]
Ex. (16) *Ils lancèrent des grenades.*	grenade	E3c	[SN V SN]
Ex. 13. On l~ une fusée de la base	fusée	E3c	[SN V SN Locatif]

Tableau 9 : Collocations concrètes avec *lancer*

b) Collocations avec noms abstraits

Un second ensemble concerne des objets immatériels, tels que des idées, des griefs ou des modes. Dans ces cas, le sens concret de projection est transposé sur le plan métaphorique et appliqué à un contenu intellectuel ou social.

(32) Il y en a un qui finit par lancer l'idée.

(88a) On se lance nos griefs.

28. Lancer une mode.

Il lança une hypothèse hardie.

Ces combinaisons appartiennent aux acceptions de type R4a répertorié par LVF (*innover, initier : lancer une idée, une mode*) ou C2a (*adresser une injure, un grief*). Elles sont partiellement figées : *lancer une idée* est plus usuel que *proposer une idée*, et *lancer une mode* fonctionne comme une unité lexicalisée du discours culturel.

Exemples Frantext (phrases simples)	Nom collocatif	Sous-classe LVF	Schème syntaxique
Ex. (32) Il finit par lancer l'idée	idée	R4a	[SN V SN]
Ex. (88a) On se lance nos griefs	grief	C2a	[SN V SN]
Ex. 28. Lancer une mode	mode	R4a	[SN V SN]
Ex. Il lança une hypothèse hardie.	hypothèse	R4a	[SN V SN]

Tableau 10 : Collocations abstraites avec *lancer*

c) Collocations avec noms événementiels

Un troisième ensemble regroupe les combinaisons où *lancer* s'associe à des noms désignant des événements collectifs ou institutionnels, tels que *produit, campagne, entreprise*. Ces occurrences témoignent d'une spécialisation discursive, notamment dans les domaines économiques, médiatique et institutionnel.

(100) Il veut lancer de nouveaux produits.
(317a) Lancer une campagne électorale.
(178a). Lancer une nouvelle entreprise.

Elles relèvent des acceptions de type L3b dans LVF (*commercialiser : lancer un produit*) et R4b (*créer, initier : lancer une entreprise*). Leur caractère collocationnel réside dans leur usage récurrent dans la presse et la communication institutionnelle.

Exemples Frantext (phrases simples)	Nom collocatif	Sous-classe LVF	Schème syntaxique
Ex. (100) Il veut lancer de nouveaux produits	produit	L3b	[SN V SN]
Ex. (317) Lancer une campagne électorale	campagne	R4b	[SN V SN]
Ex. (178a) Ils lancèrent une nouvelle entreprise	entreprise	R4b	[SN V SN]

Tableau 11 : Collocations événementielles avec *lancer*

d) Collocations avec noms liés à la parole et à l'interaction

Enfin, un dernier ensemble correspond aux combinaisons où *lancer* s'associe à des éléments discursifs, tels que *cri, boutade, injure, réplique*. Dans ces cas, le verbe encode une modalité pragmatique d'irruption ou de brusquerie.

(2) Il lança une boutade provocante.

(14) Il lança un "Tout de même !".

Il lança une réplique cinglante.

(351a) Il lançait des injures.

Ces cas appartiennent aux acceptions C2e dans LVF (*dire soudainement, lancer une plaisanterie, une injure*). Ils illustrent l'importance des valeurs expressives et pragmatiques, que Legallois (2012) identifie comme constitutives de certaines constructions phraséologiques.

Exemples Frantext (phrases simples)	**Nom collocatif**	**Sous-classe LVF**	**Schème syntaxique**
Ex. (2) Il lança une boutade provocante	boutade	C2e	[SN V SN]
Ex. (14) Il lança un "Tout de même !"	interjection	C2e	[SN V SN]
Ex. Il lança une réplique cinglante	réplique	C2e	[SN V SN]
Ex. (351a) Il lançait des injures	injure	C2a / C2e	[SN V SN à SN]

Tableau 12 : Collocations discursives avec *lancer*

Cette répartition des collocations de *lancer* montre que le verbe couvre un spectre allant du concret (projection physique) au discursif (irruption verbale), en passant par l'abstrait (idée, mode) et l'événementiel (campagne, produit). Chaque ensemble correspond à une acception identifiée par LVF, mais leur caractère collocationnel révèle des régularités propres, confirmant que les unités phraséologiques structurent l'usage au-delà de ses emplois prototypiques.

1.4. Analyse linguistique

L'examen des collocations du verbe *lancer* appelle une double analyse, syntaxique et sémantique. Ces deux dimensions permettent de comprendre pourquoi certaines associations lexicales se stabilisent comme unités privilégiées et comment elles participent à l'organisation phraséologique de la langue. Les exemples commentés ci-dessous sont issus des quatre ensembles identifiés en 1.3 (concret, abstrait, institutionnel, discursif). Toutefois, dans l'analyse syntaxique qui suit, seuls certains schèmes récurrents sont retenus : ils ne recouvrent pas nécessairement cette typologie sémantique, ce qui souligne que les dimensions syntaxiques et sémantiques ne coïncident pas toujours.

a) Analyse syntaxique

Les collocations avec *lancer* s'inscrivent principalement dans le schème [SN V SN], qui correspond à la construction transitive canonique. Ce schème, déjà identifié comme central dans LVF, n'est pas une configuration syntaxique neutre. Comme l'a montré Legallois (2017), la transitivité doit être envisagée comme une propriété constructionnelle : une forme syntaxique récurrente véhicule en elle-même une valeur conventionnalisée. Dans le cas de [SN V SN] avec *lancer*, il s'agit d'une valeur de transfert ou de mise en mouvement, qui se réalise de façon spécifique selon le nom collocatif.

À partir de ce schème de base, on observe plusieurs réalisations :

- [SN V SN Locatif] : exemple 13. *On l~ une fusée de la base*. Ici, la dimension spatiale est explicitée par un complément de lieu.
- [SN V à SN] : (351b) *Il lançait des injures à son adversaire*. Cette construction introduit le destinataire de l'acte de parole.
- [SN V que P] : attesté de façon plus marginale, lorsqu'une proposition est introduite (ex. *On lança que l'ennemi approchait*).

Ces constructions ne sont pas de simples variantes isolées : elles actualisent un ensemble cohérent de schèmes constructionnels dans lesquels *lancer* conserve un rôle d'opérateur de transfert, qu'il soit spatial, discursif ou métaphorique.

b) Analyse sémantique

Sur le plan sémantique, les collocations de *lancer* s'organisent selon différents degrés de spécialisation :

- Collocations transparentes : *lancer une pierre, lancer une grenade* → le sens de projection physique est conservé.
- Collocations métaphoriques : *lancer une idée, lancer une mode* → le mouvement concret est transposé vers un contenu intellectuel ou social.
- Collocations institutionnelles : *lancer un produit, lancer une campagne* → le sens est conventionnalisé dans des pratiques discursives spécialisées (économie, politique).
- Collocations expressives : *lancer une injure, lancer une boutade* → le verbe encode une modalité de brusquerie ou de soudaineté.

Ces observations rejoignent la distinction opérée par Tutin & Grossmann (2002 : 2-15) entre collocations régulières, qui prolongent des schèmes productifs (*lancer une pierre*, proche de l'emploi transitif prototypique) et collocations irrégulières, (plus spécifiques et lexicalisées (*lancer une mode*).

c) La construction comme unité de la langue

Comme rappelé plus haut dans le cadre théorique (1.2), un apport majeurs central des travaux de Legallois et Patard (2017) est de considérer que les constructions constituent les véritables unités grammaticales, définies par l'association d'une forme et d'un sens. Dans cette perspective, les collocations du verbe *lancer* peuvent être analysées comme des constructions phraséologiques.

Deux niveaux de construction peuvent être distingués :

1. Les constructions spécifiques : elles comportent du matériel lexical relativement figé, par exemple *lancer une idée, lancer une mode*. Bien que compositionnelles en apparence, elles véhiculent un sens conventionnalisé qui ne se réduit pas à la somme des composants (*lancer une idée* signifie « *proposer* »).
2. Les constructions schématiques relèvent des schèmes syntaxiques plus abstraits tels que [SN V SN] ou [SN V à SN]. Ici, *lancer* actualise une structure prédicative régulière, et la valeur sémantique provient de la récurrence du schème autant que du lexique.

La notion de non-compositionnalité partielle est ici décisive. Une collocation comme *lancer une idée* ne peut se comprendre par simple addition du verbe « *lancer* » (projet physique) et du nom « *idée* » : c'est la construction dans son ensemble qui impose la lecture « *proposer une idée* ».

Cette approche s'articule avec la conception de la phraséologie défendue par Legallois et Tutin (2013 : 3-6), qui mettent en évidence l'existence d'un continuum allant des collocations aux unités figées, et proposent d'intégrer les collocations à l'ensemble des séquences préconstruites qui structurent l'usage ordinaire.

Cette analyse linguistique des collocations de *lancer* met en évidence :

- la régularité syntaxique des schèmes transitifs et de leurs variantes ;
- une certaine variété des spécialisations sémantiques, du concret à l'expressif ;
- le rôle central des constructions comme unités forme-sens, spécifiques ou schématiques ;
- la pertinence du critère de non-compositionnalité partielle pour distinguer collocation et combinaison libre.

1.5. Cas limites et zones de recouvrement

L'étude des collocations de *lancer* met en évidence un certain nombre de séquences qui ne se laissent pas classer de façon tranchée comme collocations ou comme constructions à verbe support. Le problème n'est pas celui d'une ambiguïté ponctuelle, mais celui d'une zone intermédiaire où les critères habituellement mobilisés (poids sémantique du verbe, autonomie prédicative du nom, compositionnalité) ne permettent pas de statuer de manière univoque. L'enjeu est donc de montrer que les phénomènes phraséologiques fonctionnent selon un continuum, et non selon une opposition binaire.

Ces exemples (*lancer un défi*, *lancer une accusation*, *lancer une invitation*) seront repris dans les trois développements qui suivent, car ils illustrent tour à tour trois dimensions distinctes du phénomène.

a) Cas de frontière floue

Certaines séquences avec *lancer* illustrent particulièrement cette zone de recouvrement :

lancer un défi : le verbe conserve une valeur métaphorique de projection (le défi est « jeté » à autrui), mais la prédication est essentiellement portée par le nom *défi*. La séquence peut se paraphraser par *défier quelqu'un*, ce qui rapproche son fonctionnement de celui d'un verbe support.

lancer une accusation : la valeur prédicative repose sur *accusation* ; *lancer* n'apporte qu'une dimension aspectuelle d'irruption ou de soudaineté. Selon les critères retenus dans la section 6.1.1, cette combinaison peut être perçue comme une collocation lexicalisée ou comme une structure à verbe support.

lancer une invitation : le nom *invitation* encode l'acte prédicatif « inviter », tandis que *lancer* ne fait qu'indiquer l'initiation ou la mise en circulation de cet acte. Ici encore, la construction relève davantage d'une zone de frontière que d'une catégorie nette.

Ces exemples montrent que certaines collocations lexicalisées tendent à se rapprocher des structures à Vsup, sans pour autant perdre tout lien avec le sémantisme original de *lancer*.

b) La continuité phraséologique

Ces cas illustrent ce que Legallois (2017) décrit comme un continuum constructionnel :

- À un pôle, les collocations régulières, partiellement contraintes mais encore compositionnelles (*lancer une idée*).
- À l'autre, les constructions à verbe support, où la prédication est assumée par le nom (*lancer un cri, lancer une injure*).
- Entre les deux, des zones de recouvrement, où certaines séquences cumulent des propriétés collocationnelles (fréquence, lexicalisation partielle) et des propriétés de verbe support (transfert de la valeur prédicative au nom).

L'existence de ces zones intermédiaires justifie que l'on parle de frontière floue plutôt que d'ambiguïté : les séquences ne sont pas interprétées tantôt comme collocations, tantôt comme verbe support, mais présentent structurellement des traits partagés.

c) Dimension constructionnelle

L'approche constructionnelle défendue par Legallois et Patard (2017) permet de dépasser la dichotomie collocation / verbe support. Selon eux, ce sont les constructions globales qui constituent les unités de la langue, indépendamment du degré de compositionnalité de leurs composants. Ainsi, la construction [SN lancer N] peut donner lieu à :

- une collocation régulière (*lancer une idée* vu ci-dessus),
- une collocation lexicalisée (*lancer une mode*),

- une construction à verbe support (*lancer un cri*),
- ou une séquence de recouvrement (*lancer une accusation*).

Dans tous les cas, c'est la construction qui constitue l'unité pertinente, et non les composants isolés.

d) Vers l'analyse des Vsup.

Ces observations soulignent la nécessité de ne pas dissocier artificiellement l'étude des collocations et celle des Vsup. Comme le rappellent Legallois et Tutin (2013 : 3-7), la phraséologie doit être envisagée comme un domaine unifié d'unités préconstruites, où la distinction entre collocation et construction à verbe support n'est pas toujours opératoire. Les cas de frontière, tels que *lancer une accusation*, constituent ainsi des points de passage naturels entre collocations et constructions à verbe support. Afin de rendre visible ce continuum, on peut proposer un tableau synthétique qui illustre les différents degrés de figement et de transfert prédicatif. Ces observations introduisent directement l'analyse des constructions à verbe support, qui fera l'objet de la section suivante.

Type de séquence	**Exemple avec *lancer***	**Caractéristiques**
Collocation régulière	Lancer une idée	Association préférentielle, compositionnalité conservée, proche d'un schème productif
Collocation lexicalisée	Lancer une mode	Combinaison plus spécifique, sens conventionnalisé, lexicalisation partielle
Zone de recouvrement	Lancer une accusation	Prédication portée par le nom, rôle aspectuel du verbe ; traits à la fois collocationnels et de verbe support
Construction à verbe support	Lancer un cri	Prédication assumée par le nom, verbe désémantisé, valeur aspectuelle/pragmatique

Tableau 13 : Schème du continuum phraséologique avec *lancer*.

2. Les constructions à verbe support avec *lancer*

La présente section porte sur les constructions à verbe support (CVS) impliquant *lancer*. Dans ces séquences, la valeur prédicative n'est pas assumée par le verbe lui-même, mais par un nom prédicatif, tandis que *lancer* fournit essentiellement une fonction syntaxique et aspectuelle. L'analyse s'appuie sur les occurrences du corpus Frantext et cherche à décrire la variété des noms prédicatifs associés à *lancer*, leurs régularités syntaxiques et sémantiques, ainsi que les valeurs expressives et pragmatiques propres à ces constructions. Après une présentation des définitions et caractéristiques des CVS (2.1), seront présentés le cadre théorique et les typologies existantes (2.2), l'inventaire typologique fondé sur le corpus (2.3), les propriétés syntaxiques et variationnelles (2.4), les valeurs aspectuo-pragmatiques (2.5) et enfin les zones de recouvrement avec les collocations (2.6).

2.1. Définition et caractéristiques des constructions à verbe support

Les CVS constituent un type particulier d'unités phraséologiques où la répartition des fonctions prédicatives entre le verbe et le nom diffère de celle observée dans les constructions transitives ordinaires. Leur définition a donné lieu à des approches complémentaires, qui convergent toutefois sur un certain nombre de critères essentiels.

Définition classique

Selon Gaston Gross (1993 : 17-22), le rôle principal du verbe support est d'actualiser un prédicat nominal : il fournit les marques grammaticales de la prédication (temps, mode, personne), que le nom ne peut assumer seul. Ainsi, dans *lancer un cri*, la prédication est portée par le nom *cri*, tandis que *lancer* se limite à assumer la conjugaison et l'intégration syntaxique. Dans cette perspective, le verbe support apparaît comme un opérateur grammatical dont le contenu sémantique est largement réduit.

Nuances contemporaines

Cette conception a été discutée par plusieurs auteurs. Jezek (2011 : 2-4) insiste sur le fait que le verbe support n'est jamais totalement « vide » : même dans une CVS, il conserve des valeurs aspectuelles, modales ou expressives. Dans *lancer un regard*, *lancer* contribue à la lecture de soudaineté et d'irruption ; dans *lancer une invitation*, il suggère une mise en circulation volontaire. Le verbe support ne se réduit donc pas à une pure marque grammaticale, mais participe à la composition sémantique.

Dans le cadre de lexicologie explicative et combinatoire, les Vsup se définissent comme des opérateurs qui réalisent le lien syntaxique entre un nom de prédicat (souvent désignant une action, un état ou un procès) et les arguments de ce prédicat. Ils constituent une catégorie distincte de la combinatoire lexicale, aux côtés des collocations et des locutions figées, mais se caractérisent par un degré de régularité particulier : leur paradigme est restreint (*faire une remarque*, *donner un conseil*, *lancer un cri*), et les substitutions ne sont possibles qu'entre Vsup concurrents (*lancer/pousser un cri*).

Enfin, dans une approche constructionnelle, Legallois et Patard (2017 : 25-28) rappellent que les CVS doivent être envisagées comme des constructions phraséologiques à part entière, c'est-à-dire comme des unités forme-sens conventionnalisées. Le schème [SN Vsup Npréd] constitue une structure linguistique stable, dont la valeur n'est pas réductible à l'addition des composants.

Caractéristiques essentielles

De ces différentes définitions, on peut dégager quatre caractéristiques fondamentales des CVS :

1. Transfert prédicatif : le contenu sémantique central (l'acte, l'état, le procès) est porté par le nom prédicatif (*cri*, *accusation*, *invitation*), et non par le verbe.
2. Fonction syntaxique du verbe : le verbe assure la conjugaison et la distribution des arguments, actualisant le prédicat nominal.
3. Valeur aspectuo-pragmatique résiduelle : dans le cas de *lancer*, le verbe support conserve souvent une dimension sémantique secondaire (soudaineté, orientation, intensité) qui nuance la lecture globale.
4. Degré de figement et paradigme limité : les CVS constituent des unités stables, mais ouvertes à certaines substitutions systématiques (*lancer/pousser un cri* ; *faire/donner une remarque*).

Définition de travail

Dans le cadre de cette étude, nous retiendrons la définition suivante : une construction à verbe support est une unité phraséologique composée d'un verbe faiblement lexicalisé et d'un nom prédicatif, où le verbe assume principalement une fonction syntaxique et aspectuelle, tandis que la prédication sémantique est portée par le nom. Cette définition permet d'intégrer les observations de Gross sur l'actualisation grammaticale, celle de Jezek sur la contribution aspectuelle du verbe, et celle de Legallois sur l'unité constructionnelle forme-sens.

2.2. Cadre théorique et typologies

L'étude des CVS a donné lieu à des approches variées, qui mettent en avant tantôt leur rôle syntaxique, tantôt leur valeur sémantique ou pragmatique, tantôt encore leur évolution diachronique. Ces perspectives permettent de situer les CVS non comme un phénomène marginal, mais comme un dispositif structurant du lexique et de la grammaire.

Approches syntaxiques et distributionnelles

La tradition issue des travaux de Gaston Gross (1993, 1996) a insisté sur la valeur syntaxique du verbe support, chargé d'actualiser le prédicat nominal et de distribuer ses arguments. Dans cette perspective, la CVS est définie par les *caractéristiques essentielles*. Les CVS se distinguent ainsi de combinaisons libres par la contrainte paradigmatique et la stabilité combinatoire.

Comme le montrent Legallois & Patard (2017), les constructions à verbe support génèrent des inférences interprétatives qui dépassent leur contenu littéral. Ainsi, *lancer une accusation* implique un acte de parole institutionnel, tandis que *lancer un appel* active l'idée d'une mobilisation collective. Ces constructions jouent donc un rôle pragmatique structurant dans le discours.

Approches sémantiques et pragmatiques

Sur le plan sémantique, Jezek (2011 : 6-9 ; 11-13) rappelle que le verbe support conserve des valeurs aspectuelles et expressives, comme on le voit avec l'exemple du verbe *lancer* : *lancer un cri* encode la soudaineté, *lancer un regard* la brusquerie, *lancer une invitation* l'initiation d'un acte. Les CVS ne peuvent donc être réduites à de simples « auxiliaires » syntaxiques, mais participent activement à la composition du sens.

Banyś (2022) ajoute une dimension textuelle : les CVS produisent des inférences interprétatives qui dépassent leur contenu littéral. Ainsi, *lancer une accusation* implique un acte de parole institutionnel, tandis que *lancer un appel* peut générer l'idée d'un collectif mobilisé. Ces constructions jouent donc un rôle pragmatique dans la structuration du discours.

Approches diachroniques

Les recherches diachroniques (Blumenthal, 2022 : 6-9 ; Marchello-Nizia, 1996) montrent que les CVS ont déjà été décrites pour l'ancien français (*prendre congé*, *faire hommage*) et qu'elles ont connu des évolutions de figement et de spécialisation. Blumenthal (2022 : 8-11) souligne que la productivité des CVS s'explique par des processus de grammaticalisation progressive, qui conduisent certains verbes à valeur pleine (comme *lancer*) à être progressivement réanalysés comme Vsup.

L'étude diachronique confirme ainsi que les CVS sont une composante durable et dynamique du lexique français.

Approche constructionnelle et phraséologique élargie

Dans une perspective constructionnelle, Legallois et Tutin (2013 : 3-7) et Legallois et Patard (2017) situent les CVS dans un ensemble phraséologique élargi, en relation avec les collocations régulières et les locutions figées. Elles constituent des constructions phraséologiques à part entière, définies par une association forme-sens conventionnalisée. Ce modèle permet de mieux rendre compte des zones de recouvrement entre verbe support et collocation : certaines séquences (*lancer une accusation*, *lancer une invitation*) présentent en effet des traits partagés.

2.3. Inventaire typologique du corpus

L'exploitation du corpus Frantext révèle plusieurs familles de noms prédicatifs (Npréd) associés à *lancer* en emploi support. L'analyse qui suit se fonde sur les critères établis précédemment (2.1 et 2.2) : le fait que la valeur principale soit portée par le nom, que le verbe soit désémantisé tout en assumant un rôle syntaxique et aspectuel, et que la séquence puisse être paraphrasée par un verbe simple équivalent. Ces critères permettent de distinguer les véritables constructions à verbe support des collocations libres ou métaphoriques. On notera d'abord que nombre de séquences identifiées comme constructions à verbe support (*lancer une injure*, *lancer une réplique*, *lancer une invitation*) ont déjà été présentées comme collocations dans la section 1. Ce regroupement illustre le fait que les CVS s'appuient souvent sur des associations collocationnelles préalables, en les réinterprétant selon des critères prédicatifs.

(a) Actes vocaux et expressifs

(2) Il lança une boutade provocante.

(14) Il lança un "Tout de même !".

(65) Ta gueule, lança-t-il à celle-ci.
Il lança une réplique cinglante.

Dans ces séquences, le nom (*boutade*, *injure*, *réplique*) assume la valeur prédicative : il désigne l'acte de parole réalisé. Le verbe *lancer* n'introduit pas une véritable sémantique de « projection » matérielle, mais encode une modalité aspectuelle de brusquerie, soudaineté ou irruption discursive.

Les paraphrases confirment ce statut : « proférer une injure », « dire une réplique cinglante », « crier une boutade » confirment que le contenu sémantique est porté par le Npréd.
Ces emplois relèvent donc de constructions à verbe support, *lancer* étant ici commutable avec d'autres Vsup de la classe Communication – au sens de Gross (1996) comme de la classification LVF (Classe C2a). Sa spécificité réside dans l'apport d'une nuance d'énergie et de violence, absente d'autres verbes plus neutres comme *dire* ou *formuler*.

(b) Actes visuels et gestuels

(122) Il lance des regards interrogateurs.
(135) Elle lança un regard inquiet.
(348) Lui lancer des regards soupçonneux.

Ici, la prédication repose sur le nom *regard*, qui constitue l'acte non verbal. Le verbe *lancer* ne décrit pas une action physique de projection, mais encode une valeur aspectuelle et expressive. Contrairement à *jeter un regard*, qui renvoie plutôt à une observation brève et fugitive, *lancer un regard* implique une intention affective (complicité, inquiétude, colère) et l'action peut durer plus longtemps. Le verbe support *lancer* confère donc une intensité émotionnelle particulière à l'acte, distincte d'autres Vsup possibles comme *adresser* ou *porter un regard*.

(c) Actes institutionnels et sociaux

(593) Elle lançait une invitation.
(202) Lancer une campagne de vaccination.
(651) La CNT lance un appel au cessez-le-feu.

Dans ces cas, les noms (*invitation, compagne, appel)* assument la valeur prédicative, correspondant à des actes sociaux conventionnalisés. Le rôle de *lancer* est d'actualiser l'initiation de l'acte en soulignant sa dimension inaugurale. La paraphrase est claire : « adresser une invitation », « formuler un appel », « initier une campagne ». Le statut du Vsup est ici renforcé par le fait que *lancer* est commutable avec plusieurs verbes institutionnels (*adresser*, *formuler*, *initier*), ce qui confirme que le contenu prédicatif appartient au nom et non au verbe. Ce domaine illustre l'importance des Vsup dans le discours politico-institutionnel (cf. Blumenthal 2009 ; Daladier 1996).

(d) Effets perceptifs et métaphoriques

(6) Ses yeux pâles lançaient des éclats de glace.

(267) Lancer des regards habités.

Ces exemples sont plus discutés. Certains auteurs (Marchello-Nizia, 1996 : 94-96) les considèrent comme des emplois métaphoriques lexicalisés plutôt que comme de véritables CVS. En effet, *lancer* conserve ici une part de son sémantisme originel (« projeter »), tandis que les noms (*éclat, habités*) n'assument pas le même statut de Npréd que *cri* ou *invitation*. On peut toutefois défendre leur intégration dans une typologie élargie, car le schème reste [SN lancer N], avec une valeur aspectuelle de brusquerie ou d'irruption. Leur statut hybride, situé entre collocation métaphorique et CVS marginal, sera discuté plus loin (cf. 2.6).

Type d'acte	**Exemples Frantext (phrases simples)**	**Npréd**	**Valeur globale**
Vocaux / expressifs	(2) Il lança une boutade provocante (14) Il lança un "Tout de même !" (65) Ta gueule, lança-t-il à celle-ci Il lança une réplique cinglante	cri, injure, réplique	proférer / dire brusquement (avec irruption discursive)
Visuels / gestuels	(122) Il lance des regards interrogateurs (135) Elle lança un regard inquiet (348) Lui lancer des regards soupçonneux	regard	adresser / porter un regard chargé d'émotion
Institutionnels / sociaux	(593) Elle lançait une invitation (202) Lancer une campagne de vaccination (651) La CNT lance un appel au cessez-le-feu	invitation, campagne, appel,	initier / mettre en circulation un acte social

Tableau 14 : Typologie des Vsup avec *lancer*

Cet inventaire, fondé sur les critères de prédication nominale, de paraphrasabilité et de rôle aspectuel du verbe, montre que *lancer* fonctionne comme verbe support dans plusieurs domaines où son emploi est bien attesté : actes vocaux et expressifs, actes visuels, actes institutionnels et sociaux. Sa spécificité réside dans l'apport récurrent d'une nuance de brusquerie ou d'irruption.

Les cas "perceptifs" (*lancer des éclats*, *lancer des regards habités*) posent davantage de difficultés : ils conservent une forte coloration métaphorique et se situent à la frontière entre collocation

lexicalisée et CVS marginal. Ce statut discutable justifie de les traiter comme des emplois intermédiaires, qui éclairent justement le continuum entre collocations et constructions à verbe support.

La section suivante approfondira cette dimension en examinant les propriétés linguistiques des CVS avec *lancer* et la manière dont elles se distinguent – ou se rapprochent – des collocations.

2.4. Propriétés syntaxiques et variationnelles

Les propriétés décrites ci-dessous correspondent à des critères établis par la tradition lexicologique (notamment Gross, 1996) pour attester du statut de CVS. Nous les reprenons ici afin de montrer en quoi les séquences avec *lancer* relèvent bien de ce type de fonctionnement.

1. **Schème canonique**

Le schème le plus fréquent des CVS est [SN lancer Npréd] (Gross, 1996), qui correspond à la structure prototypique. Dans le cas de *lancer*, ce schème est bien attesté :

(187) Il lança un cri de détresse au sol.
(135) Elle lança un regard inquiet.

À partir de ce modèle de base, plusieurs extensions syntaxiques peuvent être observées, notamment :

(351a). Il lançait une injure à son adversaire. [SN lancer Npréd à SN]
(135a). Elle lança un regard vers son frère. [SN lancer Npréd Locatif]

Ces compléments (*destinataire*, *lieu*) ne modifient pas la répartition prédicative : c'est toujours le nom (*cri*, *injure, regard*) qui porte le contenu sémantique de l'acte.

2. **Substitutions de *lancer* comme Vsup**

Un autre critère mis en avant par Gross (1996) est la possibilité de commutation : un verbe support peut souvent être remplacé par un autre sans modifier la prédication portée par le nom. Dans le corpus, plusieurs substitutions confirment cette propriété :

lancer un cri ≈ *pousser un cri* (ex : (187) *Il lança un cri de détresse au sol* → paraphrasable par *Il poussa un cri de détresse*).

lancer une injure ≈ *proférer une injure* (ex : (135a) *Il lançait une injure à son adversaire* → *Il proféra une injure*).
lancer un appel ≈ *adresser un appel* (ex : (651) *La CNT lance un appel au cessez-le-feu* → *La CNT adresse un appel à la population*).

Ces substitutions montrent que le contenu prédicatif est centré sur le nom (*cri*, *injure*, *appel*), tandis que *lancer* n'assume qu'une fonction d'actualisation. Elles constituent donc un critère décisif pour attester le statut de CVS.

3. **Transformations**

Les propriétés syntaxiques des constructions à Vsup avec *lancer* se confirment par différentes transformations :

Passif : Une accusation a été lancée → la focalisation porte sur le nom prédicatif.
Pronominalisation : Il en a lancé une. [pour une accusation].
Coordination : Il lança puis répéta des accusations.

Ces transformations montrent que c'est bien le nom prédicatif qui constitue le noyau sémantique et syntaxique de la séquence, tandis que le verbe reste un support servant à actualiser l'acte.

2.5. Valeurs aspectuelles et pragmatiques

Même lorsqu'il est désémantisé, c'est-à-dire lorsqu'il ne porte plus de prédication autonome et n'assure qu'une fonction syntaxique et aspectuelle, *lancer* conserve des valeurs spécifiques. Comme l'ont montré Gross (1996) et Danlos (2010), la désémantisation des Vsup n'entraîne pas disparition totale du sens, mais réduction à des traits aspectuo-pragmatiques qui structurent l'événement exprimé. L'analyse de notre corpus permet ainsi d'identifier trois valeurs récurrentes associées aux CVS formées avec *lancer*, qui témoignent de la fonction dans l'organisation sémantique du prédicat nominal.

1. Irruption soudaine : dans *lancer un cri*, *lancer une injure*, l'acte verbal ou sonore est brusque, inattendu marqué par une valeur d'explosion ponctuelle (« proférer brusquement »).
2. Orientation adressée : dans *lancer un regard à qn, lancer une invitation*, l'acte est dirigé vers un destinataire ; *lancer* encode ici la dimension relationnelle et interactionnelle de l'acte.

3. Mise en circulation perceptive : dans *lancer des éclats, lancer des lueurs*, le nom prédicatif exprime perceptif, et *lancer* introduit la dimension d'émergence soudaine dans l'espace visuel ou sensoriel.

Ces traits sont issus de l'analyse des occurrences du corpus Frantext et rejoignent la caractérisation de certains Vsup comme « marqués » (Jezek 2011 : 5-7 ; 10-12). Ils montrent que les constructions à Vsup avec *lancer* ne se réduisent pas à un simple équivalent de *faire* : elles encodent un mode d'action spécifique, fortement expressif, qui justifie leur reconnaissance comme unités phraséologiques distinctes.

2.6. Zones de recouvrement avec les collocations

L'analyse des collocations menée en 1.5 a déjà montré que certaines séquences avec *lancer* ne se laissent pas classer de manière tranchée. Du point de vue des collocations, elles apparaissent comme lexicalisées mais encore compositionnelles. Du point de vue des Vsup, elles présentent un transfert prédicatif vers le nom. Il importe donc, à ce stade de reprendre ces cas pour les examiner sous l'angle des CVS : quelles spécificités présentent-ils lorsque *lancer* est envisagé comme Vsup, et comment se situent-ils sur l'axe continuum collocation – CVS ?

Ces cas intermédiaires (souvent qualifiés d'*hybrides*) prennent un relief particulier lorsqu'ils sont considérés sous l'angle des CVS. Ils présentent à la fois :

- le verbe conserve une part de valeur aspectuo-pragmatique (irruption, brusquerie, orientation),
- tandis que la prédication centrale est assurée par le nom.

Ainsi :

- Dans *lancer un défi*, *lancer* garde une valeur métaphorique (projection), mais la prédication est contenue dans *défi* (≈ défier qn).
- Dans *lancer une accusation*, *lancer* n'apporte qu'une dimension d'irruption ou de soudaineté : l'essentiel de la prédication est assumé par *accusation*.
- Dans *lancer une invitation*, l'acte d'« inviter » est inscrit dans le nom ; *lancer* sert seulement à initier l'acte.

Ces séquences montrent que l'unité pertinente n'est pas le verbe isolé mais la construction [SN lancer Npréd] dont le fonctionnement varie selon le degré de lexicalisation et de transfert prédicatif.

Le tableau synthétique ci-dessous illustre le continuum phraséologique de *lancer*, allant des collocations régulières aux CVS prototypiques, en passant par des cas intermédiaires tels que *lancer une accusation* ou *lancer une invitation*.

Type	**Exemple**	**Valeur sémantique**	**Acception LVF**
Collocations concrètes	lancer une pierre / une grenade	Projection physique concrète	E3c / E3f
Collocations abstraites	lancer une idée / une mode	Projection métaphorique (intellectuelle/sociale)	R4a / C2a
Collocations événementielles	lancer un produit / une campagne	Initiation d'événement collectif ou institutionnel	L3b / R4b
Collocations discursives	lancer une injure / une réplique	Irruption discursive, valeur de brusquerie ; verbe encore partiellement lexical (≈dire brusquement)	C2e
Vsup – actes vocaux	lancer un cri / une boutade	Acte vocal soudain, expressif ; prédication portée par N, verbe désémantisé	C2e
Vsup – actes visuels	lancer un regard inquiet	Acte visuel adressé, orientation	C2e
Vsup – actes institutionnels	lancer une invitation / un appel	Acte institutionnel initié par le nom	R4b
Vsup – effets perceptifs	lancer des éclats / des lueurs	Mise en circulation perceptive	R4c
Hybride colloc./Vsup	lancer un défi	Projection + défi illocutoire	C2a / R4a
Hybride colloc./Vsup	lancer une accusation	Irruption + accusation (≈ accuser)	C2a
Hybride colloc./Vsup	lancer une invitation	Initiation + invitation (≈ inviter)	R4b

Tableau 15 : Aperçu comparatif des constructions phraséologiques de *lancer*.

Note : Nous proposons de distinguer, à titre interprétatif, les collocations discursives et les Vsup vocaux. Dans les collocations discursives (*lancer une injure*), *lancer* conserve encore une valeur lexicale de brusquerie, alors que dans les Vsup vocaux (*lancer un cri*), le verbe est réduit à une fonction aspectuelle et le contenu prédicatif est entièrement porté par le nom. Cette différence reste toutefois graduelle et peut varier selon les contextes d'emploi.

L'analyse phraséologique du verbe *lancer* entreprise dans ce chapitre a permis de mettre en lumière la pluralité de ses associations nominales, confirmant ainsi que la description d'un verbe ne peut se limiter à ses constructions syntaxiques de base, mais doit intégrer les régularités récurrentes qui structurent son emploi.

La première section, consacrée aux collocations, a montré que *lancer* entretient des associations privilégiées avec des noms relevant de plusieurs domaines : les objets concrets (*lancer une pierre, une grenade*), les entités abstraites (*lancer une idée, une hypothèse, une mode*), les événements institutionnels (*lancer un produit, une campagne*), et les éléments discursifs (*lancer une injure, une réplique*). Ces combinaisons ne sont pas de simples cooccurrences libres : elles révèlent des régularités propres, parfois lexicalisées, parfois plus productives, qui illustrent la dimension phraséologique de la langue. Leur analyse a également confirmé le rôle structurant des schèmes syntaxiques, notamment du schème transitif [SN V SN], porteur d'une valeur de transfert et d'impact, comme l'a montré Legallois (2017).

La seconde section, centrée sur les constructions à verbe support, a mis en évidence des séquences où le verbe *lancer* est employé comme verbe support, c'est-à-dire que la valeur prédicative est assumée par le nom (*cri, regard, injure, accusation, invitation*), tandis que le verbe fournit principalement la structure syntaxique et une coloration aspectuelle. Dans ces cas, *lancer* n'est pas entièrement vidé de sens : il conserve des valeurs expressives et pragmatiques récurrentes – soudaineté, orientation, irruption – qui marquent son apport spécifique. L'étude a ainsi confirmé les analyses selon lesquelles les constructions grammaticales ne se réduisent pas à une structure syntaxique, mais encodent également des contenus interactionnels et modaux.

Un point essentiel de ce chapitre est la mise en évidence de cas hybrides, tels que *lancer un défi, lancer une accusation, lancer une invitation*. Ces séquences ne relèvent pas exclusivement de la collocation ni du verbe support : elles présentent structurellement des traits partagés (lexicalisation partielle, transfert prédicatif au nom). Leur existence confirme la pertinence d'une approche en termes de continuum figement-liberté (Legallois & Tutin, 2013), qui permet de dépasser la dichotomie entre combinaisons libres et expressions figées. Dans cette perspective, la phraséologie

doit être envisagée comme un réseau d'unités graduées, où chaque construction occupe une place définie par son degré de figement, sa compositionnalité et sa fonction discursive.

Au plan théorique, ce chapitre a ainsi contribué à renforcer l'idée que les constructions sont les véritables unités de la langue, articulant une forme et un sens. Certaines sont spécifiques, car elles associent un matériel lexical figé (*lancer une mode*), tandis que d'autres sont schématiques, car elles reposent sur un schème syntaxique productif ([SN lancer Npréd]) qui accueille différents noms prédicatifs. Cette distinction souligne la diversité des niveaux auxquels se déploie la phraséologie.

Au plan empirique, l'analyse a permis de décrire les régularités attestées dans un large corpus, en établissant des liens constants avec les acceptions et schèmes proposés dans LVF.

Il convient de noter que le corpus exploité n'a pas révélé de véritables locutions figées construites avec *lancer* (au sens d'idiotismes opaques tels que *casser sa pipe*). Ce constat confirme que les emplois phraséologiques de *lancer* se situent essentiellement du côté des collocations et des Vsup, avec des zones de recouvrement, mais non du côté des expressions totalement idiomatiques.

Ce chapitre occupe une place centrale de cette thèse : il constitue le moment où l'analyse lexicale et constructionnelle du verbe *lancer* rencontre la phraséologie, domaine qui représente l'apport original de cette recherche. Les résultats obtenus ouvrent directement sur la troisième partie, consacrée à l'enseignement du français langue étrangère. La question qui se pose désormais est la suivante : comment ces constructions verbales — collocations, Vsup, mais aussi unités hybrides — sont-elles prises en compte dans les manuels de langue, et dans quelle mesure leur traitement reflète-t-il les connaissances linguistiques disponibles ? La réponse à cette question permettra d'évaluer l'écart entre la description linguistique et la pratique didactique, et de proposer des pistes pour mieux intégrer la phraséologie dans l'enseignement du verbe en FLE.

Synthèse de la 2ème partie

La deuxième partie de cette thèse a eu pour objectif d'examiner en profondeur le verbe *lancer*, en l'abordant à partir d'un corpus d'usages contemporains, afin de confronter les modèles existants (notamment LVF) à la réalité empirique. Les trois chapitres qui la composent ont permis de progresser méthodiquement depuis la constitution et le traitement des données jusqu'à une analyse phraséologique approfondie.

Le chapitre 4 a d'abord posé les fondations empiriques. À partir de la base Frantext, un corpus de 2 411 textes a été constitué, couvrant la période 1999-2019, qui a permis d'extraire 679 occurrences du verbe *lancer*. Ces occurrences ont été nettoyées, simplifiées en « phrase de base » et classées selon les acceptions et schèmes de LVF. Cette étape a mis en évidence la forte représentativité des constructions transitives directes, mais aussi la productivité d'emplois intransitifs et pronominaux. Elle a révélé des cas ambigus ou hybrides difficiles à intégrer dans les acceptions prévues, ainsi que des emplois contemporains échappant aux catégories de LVF.

Le chapitre 5 a approfondi ces observations en analysant la construction verbale de *lancer*. La notion de transitivité y a joué un rôle structurant : elle organise la diversité des emplois en distinguant entre constructions transitives directes, transitives indirectes, intransitives et pronominales. Cette analyse a montré que le verbe *lancer* articule ses usages autour d'un noyau de projection dynamique (propulsion matérielle, mise en mouvement), mais qu'il se déploie dans une pluralité de contextes discursifs, interactionnels et figurés (*initier un projet*, *lancer une idée*, *lancer une campagne*, *lancer une conversation*). La comparaison avec *jeter* a permis de préciser la valeur discursive de *lancer*, plus marqué par l'initiative et l'ouverture, là où *jeter* exprime plutôt le rejet, l'abandon ou l'élimination. Au-delà de cette description, ce chapitre a proposé des prolongements inédits à la classification de LVF, en mettant en évidence de nouvelles acceptions (*lancer* 25 à *lancer* 29), correspondant par exemple au déclenchement d'une sensation corporelle (*ça me lance dans la tête*), à la dynamique interactionnelle (*se lancer des griefs*), aux signaux visuels ou affectifs (*lancer un regard*), aux défis performatifs (*lancer un défi*), ou encore à l'engagement volontaire réfléchi (*se lancer dans un projet*). Ces acceptions, attestées dans le corpus, enrichissent et complètent la nomenclature initiale de LVF.

En parallèle, plusieurs nouveaux schèmes syntaxiques ont été proposés pour rendre compte de configurations absentes ou insuffisamment décrites dans LVF : constructions causatives (*faire lancer*), constructions transitives intégrant du discours direct (*il lui lança : « ... »*), ou encore des emplois à compléments discursifs non nominaux (*lancer un « Tout de même ! »*, *lancer des chiffres*). Ces observations mettent en lumière le caractère évolutif des cadres syntaxiques et la nécessité de les

ajuster aux données empiriques. Elles soulignent également que la relation entre construction syntaxique et acception sémantique est moins stable qu'on ne le suppose souvent, certaines structures pouvant accueillir des valeurs sémantiques différentes, et inversement.

Le chapitre 6 a marqué une étape décisive en élargissant l'analyse au domaine phraséologique. L'étude des collocations a montré que *lancer* se combine préférentiellement avec certains types de noms (concrets, abstraits, discursifs), selon des régularités qui dépassent la simple liberté combinatoire. L'examen des constructions à verbe support a révélé que *lancer*, dans des séquences comme *lancer un appel*, *lancer une injure*, *lancer un cri*, peut réduire sa valeur lexicale pour remplir un rôle structurant, tout en conservant une dimension expressive liée à la soudaineté ou à l'irruption. Enfin, l'analyse des cas que nous avons considérés hybrides (*lancer un défi*, *lancer une accusation*) a permis de concevoir la phraséologie non plus comme une opposition binaire entre constructions libres et figées, mais comme un continuum gradué allant de la combinatoire lexicale souple à la figement partiel ou total.

Dans son ensemble, la deuxième partie met donc en évidence trois résultats majeurs :

1. la nécessité d'alimenter et adapter la nomenclature de LVF par l'identification de nouvelles acceptions et schèmes ;
2. la confirmation que la transitivité et les configurations syntaxiques constituent des critères organisateurs essentiels, mais qu'ils doivent être compris dans une perspective flexible et empirique ;
3. l'importance de la dimension phraséologique, qui montre que *lancer* fonctionne comme pivot entre constructions libres et unités semi-figées.

Ces résultats soulignent que l'analyse des constructions verbales ne peut se limiter à une simple description morphosyntaxique, mais doit intégrer les régularités sémantiques et phraséologiques issues des usages réels. Ils ouvrent la voie à la troisième partie, qui s'attachera à examiner la manière dont ces descriptions linguistiques peuvent être transposées dans une perspective didactique d'enseignement du français langue étrangère.

Troisième partie :

Perspectives didactiques et applications

« Da essa vien ciò che da luce a luce par differente,
non da denso e raro; essa è formal principio che produce,
conforme a sua bontà, lo turbo e 'l chiaro. »

- Dante (Paradiso, II, *v* 45- 48)

La troisième partie de cette thèse est consacrée à la transposition didactique des résultats linguistiques issus de l'analyse des verbes et de leurs constructions. Après avoir établi, dans la première partie, le cadre théorique et méthodologique de l'étude des constructions verbales, puis dans la deuxième partie, une analyse linguistique approfondie du verbe *lancer* à partir de LVF (D&D-C) et d'un corpus de français contemporain tiré de la base de données Frantext, cette dernière partie s'attache à examiner les implications pédagogiques d'une telle approche pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

Notre principal objectif est de relier la description linguistique à la pratique didactique, en montrant comment une modélisation fondée sur les formes-types – c'est-à-dire sur des schèmes syntactico-sémantiques récurrents – peut être intégrée à la conception d'activités pédagogiques. Cette partie cherche à répondre à une question centrale : comment les résultats d'une analyse linguistique fine du verbe et de ses constructions peuvent contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du FLE, en particulier dans le domaine complexe de la combinatoire verbale.

Le chapitre 7 ouvre la réflexion par une observation du traitement réservé aux verbes et à leurs constructions dans un large corpus de manuels FLE. L'analyse, menée selon des critères linguistiques, didactiques et structurels, met en évidence une grande hétérogénéité dans la présentation des constructions verbales, souvent limitées à des formes libres ou à des expressions figées sans que soit proposée une explication de leurs régularités.

Le chapitre 8 approfondit cette question en discutant les enjeux didactiques d'une approche fondée sur les formes-types. En prenant le verbe *lancer* comme exemple, il montre comment ces schèmes peuvent servir de médiation entre la description linguistique et l'enseignement, en rendant visibles les régularités sous-jacentes à la polysémie verbale et en favorisant la transférabilité à d'autres verbes à forte diversité combinatoire.

Enfin, le chapitre 9 concrétise cette approche par un ensemble d'activités pédagogiques construites à partir des formes-types de *lancer*. Ces activités illustrent la faisabilité d'une didactique des constructions verbales fondée sur l'observation, la systématisation et le réemploi, en cohérence avec les principes du CECRL et de l'approche actionnelle.

Ainsi, cette troisième partie vise à monter que l'étude linguistique du verbe peut devenir un outil opérationnel pour la classe de langue, à condition d'être traduite dans une pédagogie des régularités, articulant analyse, contextualisation et usage.

Chapitre 7. Observation du traitement didactique des verbes à travers quelques manuels de FLE

Les différentes réalisations du verbe constituent un enjeu central pour l'apprentissage des langues, et en particulier du français, en raison de la place du verbe comme noyau de la phrase et de la variété morphologique et syntaxique qu'il assume. Comme nous l'avons établi dans les chapitres précédents, la polysémie verbale, la diversité des schèmes actanciels et les phénomènes liés aux constructions (collocations, Vsup, locutions figées) compliquent l'apprentissage. Pour les apprenants de FLE, ces phénomènes représentent un obstacle particulier lorsque le sens de la construction s'éloigne du sens compositionnel de la séquence. Ainsi, les constructions à verbe support, par exemple *lancer un projet* (« initier ») ou *prendre une décision*, ne peuvent être comprises par simple addition des significations lexicales, ce qui impose une explication didactique spécifique.

Dans ce contexte, les manuels de FLE occupent une place incontournable. Conçus pour structurer la progression des apprentissages, ils proposent une organisation thématique et grammaticale qui vise à guider les apprenants dans une progression graduée – généralement des formes les plus simples vers des usages plus complexes. Ce modèle, bien qu'efficace dans une logique de structuration, n'est ni généralisable à tous les contextes ni toujours optimal du point de vue didactique : certaines méthodes privilégient des approches plus spiralées ou thématiques, reposant sur la réactivation progressive des contenus, favorisant la réactivation et la contextualisation plutôt qu'une progression strictement linéaire. Toutefois, leur contenu mérite d'être examiné de manière critique à la lumière des travaux linguistiques : il s'agit d'interroger dans quelle mesure les constructions verbales y sont prises en compte, explicitées et contextualisées.

L'objectif de ce chapitre est donc double. D'une part, il s'agit d'observer comment les manuels de FLE, qu'ils soient centrés sur la grammaire (par ex. *Grammaire progressive du français*), sur la civilisation (par ex. *Vocabulaire en dialogues*), ou sur la préparation aux examens (par ex. *Réussir le DELF*), introduisent et organisent les verbes et leurs constructions. D'autre part, nous cherchons à mettre en évidence les marques et les décalages, notamment en ce qui concerne le traitement des verbes support, des expressions idiomatiques et des collocations, qui constituent des sources récurrentes de difficulté pour les apprenants.

C'est pourquoi un regard critique sur leur contenu est indispensable, afin de mettre en relation la description linguistique élaborée dans les chapitres précédents et ses applications didactiques.

1. Brève revue des approches méthodologiques dans l'enseignement du français langue étrangère

Tel qu'il est présenté dans les cours de didactique du FLE (par ex. Cuq 2003 ; Puren 1991 ; Germain 1993) et dans les travaux de plusieurs historiens de la discipline, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a connu une succession d'approches méthodologiques qui ont marqué son évolution. Cette brève revue ne vise pas à retracer de manière exhaustive l'histoire des méthodes, mais à rappeler les orientations principales qui conditionnent encore aujourd'hui la manière dont les manuels traitent les verbes et leurs constructions.

Avant l'émergence des approches communicatives, l'enseignement du FLE reposait principalement sur des méthodes dites « traditionnelles » (méthode grammaire-traduction, puis audio-orale). Celles-ci privilégiaient la maîtrise explicite des règles grammaticales et la mémorisation lexicale, parfois au détriment de la compétence communicative. Ces approches, largement diffusées jusque dans les années 1960, continuent néanmoins d'influencer certaines pratiques actuelles, en particulier dans les manuels centrés sur la conjugaison et l'analyse morphologique.

A partir des années 1970, l'**approche communicative** s'est imposée comme un tournant. Elle place la langue en situation et fait de l'interaction son objectif premier. Il ne s'agit plus seulement de connaître le système, mais d'apprendre à l'utiliser dans des contextes authentiques. Les activités proposées (jeux de rôle, discussions guidées, simulations) visent à développer une compétence de communication dès les premiers niveaux. Toutefois, la critique récurrente faite à cette approche est qu'elle tend parfois à négliger les dimensions formelles (morphologie et constructions syntaxiques), en mettant l'accent sur la fluidité de l'échange.

Dans le prolongement de cette orientation, l'enseignement basé sur les tâches (*task-based learning*) a été défendu notamment par Ellis (2003). Ici, l'apprentissage repose sur la réalisation d'objectifs concrets (l'organisation d'un itinéraire de voyage, la rédaction d'un e-mail professionnel ou la conduite d'un projet de recherche). Ellis souligne que cette approche est particulièrement adaptée aux adultes et aux apprenants en formation professionnelle, car elle prépare directement à des usages pratiques de la langue. Sa limite, selon plusieurs didacticiens (Nunan 2004 ; Skehan 1998), est de risquer une dispersion : l'accent mis sur la tâche peut masquer la nécessité d'un travail explicite sur les constructions verbales.

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL, 2001 ; 2018) a ensuite introduit l'**approche actionnelle**, qui conçoit les apprenants comme des « acteurs sociaux ». Cette conception ne se limite pas à l'accomplissement de tâches isolées : elle inscrit l'apprentissage dans des projets collectifs ayant une pertinence sociale ou personnelle (par exemple, préparer une enquête, organiser un

événement). Elle invite également à adapter les tâches selon l'âge et le profil des apprenants, un enfant, un adolescent ou un adulte ne sont pas engagés de la même manière dans ces projets, et la notion « d'acteur social » doit être adaptée en conséquence.

Parallèlement, l''intégration des **technologies de l'information et de la communication** (TICE) dans l'enseignement du FLE a modifié les pratiques pédagogiques. Les plateformes d'apprentissage, applications mobiles ou blogs permettent un accès plus autonome et interactif aux supports d'apprentissage. Ces outils sont rarement considérés comme une approche en soi, mais plutôt comme un ensemble de dispositifs transversaux, qui peuvent soutenir aussi bien une démarche communicative qu'actionnelle. La critique formulée par certains auteurs (Guichon, 2012) est que l'usage des TICE reste souvent superficiel, limité à un support technique, sans réflexion sur l'intégration linguistique réelle des constructions verbales.

Enfin, on observe une valorisation croissante d'une dimension d'immersion culturelle. Celle-ci n'est pas une « approche » nouvelle au sens strict, mais une orientation transversale qui vise à exposer les apprenants à des productions culturelles francophones (cinéma, littérature, médias, gastronomie), afin d'éclairer le lien entre formes linguistiques et pratiques sociales, Cependant, cette orientation pose la question des contextes : qui met en œuvre ces pratiques (enseignants de langue, institutions culturelles) et dans quel but (motivation, interculturalité, légitimation des normes linguistiques) ? La difficulté est qu'elle reste souvent floue dans les manuels, où l'on trouve davantage d'illustrations culturelles que de travail explicite sur le lien entre langue, constructions verbales et usages.

Cette revue met donc en évidence deux constats critiques : d'une part, les approches successives se sont orientées vers des formes d'apprentissage plutôt contextualisées et sociales, mais en minorant régulièrement le travail explicite sur les constructions verbales ; d'autre part, pour ce qui est spécifiquement des constructions verbales, les choix méthodologiques sont souvent repris dans les manuels de façon sélective et partielle, sans toujours rendre visibles les implications linguistiques (notamment pour la syntaxe et la combinatoire des verbes). C'est dans cette perspective que nous avons analysé un corpus de manuels de FLE afin de vérifier à quel point ces orientations méthodologiques y sont réellement intégrées, et surtout si les constructions verbales y occupent une place identifiable.

2. Pratique d'analyse des manuels

Notre étude porte sur un corpus de cent manuels destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE. Il inclut des ouvrages de grammaire, des méthodes intégrant grammaire, vocabulaire et expression orale, des manuels à dominante civilisationnelle, ainsi que des recueils d'exercices variés (généraux, ciblant l'oral ou l'écrit, orientés vers la grammaire, l'orthographe, le lexique ou la civilisation). L'objectif est d'analyser comment ces supports présentent les constructions verbales, et non de comparer entre elles les méthodes d'enseignement dont ils relèvent.

Afin de distinguer clairement notre protocole d'analyse des approches adoptées par les manuels eux-mêmes, nous avons défini un ensemble de critères d'observation. Ces critères ne visent pas à « garantir » une pédagogie idéale, mais à rendre visibles les dimensions effectivement traitées ou négligées dans les ouvrages. Ils s'appuient à la fois sur des travaux antérieurs (Germain, 1993 ; Cuq, 2003 ; Coste, Moore & Zarate, 2009) et sur notre objectif spécifique : décrire la place accordée aux constructions verbales dans le matériel pédagogique.

Critères retenus :

(A) **Dimension linguistique**

1. Présentation des constructions de base (verbe + SN, Verbe + infinitif avec préposition, verbe + subordonnée).
2. Visibilité des collocations et des constructions à verbe support.
3. Prise en compte des formes pronominales et de leurs valeurs.
4. Articulation entre polysémie verbale et variation constructionnelle.

(B) **Dimension didactique**

5. Présence d'une progression explicite des constructions (du fréquent au complexe), et articulation avec les niveaux du CECRL.
6. Variété et typologie des exercices : transformation, complétion, production, activités communicatives.
7. Intégration de contextes authentiques (textes, dialogues, situations culturelles) pour illustrer l'usage des constructions.
8. Présence d'outils d'évaluation (tests, auto-évaluation, feedback) ciblant les constructions verbales.

(C) **Dimension matérielle**

9. Place relative donnée à la morphologie, à la syntaxe et à la sémantique (équilibre ou déséquilibre des contenus).

Ces critères ont été appliqués systématiquement à chaque manuel. L'analyse consiste donc à vérifier si ces dimensions sont présentes, comment elles sont présentées (liste, explication, mise en contexte) et dans quelle mesure elles apparaissent de façon progressive. Les manuels étudiés s'adressent à des publics variés et sont conçus pour répondre à des objectifs pédagogiques spécifiques, en fonction des niveaux de compétence définis par le CECRL. Cette prise en compte des profils et des besoins diversifiés a orienté notre grille d'analyse et constitue un élément central pour l'interprétation des résultats. Enfin, notre analyse s'est limitée aux versions papier des manuels, sans prise en compte des ressources multimodales parfois associées (CD).

3. Présentation des résultats

Les manuels de FLE suivent généralement une organisation progressive alignée sur les niveaux du CECRL : des contenus simples et quotidiens (famille, école, loisirs) aux domaines plus spécialisés (culture, environnement, actualité). Certains volumes couvrent un seul niveau, d'autres regroupent plusieurs niveaux dans un même ouvrage. Cette progression peut être linéaire et cumulative (grammaire, lexique, exercices), ou thématique et axée sur des tâches, ce qui permet de contextualiser davantage l'apprentissage. La grammaire est alors abordée soit de manière explicite et déductive (*Réussir le DELF*), soit de façon inductive à partir d'exemples (*Interactions*). Le lexique peut être présenté de façon systématique (*Vocabulaire progressif du français*) ou intégré transversalement à des activités de compréhension et de production (*Explorations*). Enfin, les dispositifs d'évaluation (test, auto-évaluations) jalonnent la progression dans de nombreux manuels.

Ces constats généraux permettent de situer notre objet d'étude. Dans la suite, nous nous concentrons sur un aspect particulier : la manière dont les constructions verbales s'inscrivent dans ces progressions.

3.1. Le traitement des constructions verbales dans les manuels de FLE

L'analyse des cent manuels de FLE que nous avons examinés met en lumière une grande diversité dans la manière d'aborder les constructions verbales. Cette diversité se manifeste à la fois dans les choix de progression adoptés et dans le traitement concret accordé aux constructions (présentation, contextualisation, exercices). Pour rendre compte de ces observations, nous présentons nos résultats selon deux axes :

3.1.1. Les indices de progression des verbes et de leurs constructions

3.1.2. Le traitement des constructions verbales dans les manuels

3.1.1. Les indices de progressivité de l'approche des verbes

La majorité des manuels étudiés suivent une logique progressive alignée sur les niveaux du CECRL, mais la manière dont les verbes et leurs constructions y apparaissent varie considérablement.

Dans les manuels pour débutants, la priorité est donnée aux structures de base (verbes fréquents, constructions transitives simples, verbes pronominaux usuels). Ces ouvrages, souvent centrés sur la préparation au DELF (Diplôme d'études en langue français) ou au DALF (Diplôme approfondi de langue français), se présentent comme des introductions aux règles principales de la langue française. La progression y est généralement linéaire : conjugaison des temps de l'indicatif, distinction transitif/intransitif, constructions les plus fréquentes (*dire qqch* ; *dire à qqn*). Les constructions plus complexes (subordonnées, constructions avec préposition, verbes support) apparaissent dans les volumes suivants ou en annexes.

Certaines grammaires, comme *Réussir le DELF* (Didier), privilégient une approche explicite et déductive, avec explications détaillées et exercices d'application. D'autres, comme *Interactions* (CLE International), adoptent une approche inductive, amenant l'apprenant à découvrir les règles à partir d'exemples authentiques. Dans ces cas, la progression repose davantage sur les contextes de communication que sur une gradation systématique des constructions.

La collection *Communication progressive du français* illustre une progression spiralée : les constructions verbales sont introduites dès les premiers niveaux (formes simples, idiomatismes courants), puis réactivées et enrichies dans les niveaux intermédiaires et avancés. A l'inverse, certaines méthodes se limitent à une présentation cumulative des temps et des modes, en reléguant les constructions verbales à des annexes (*Grammaire du français A1-B1*, Akyüz et al., 2015). Dans ce dernier cas, les constructions sont pourtant présentées de façon claire : distinction entre [*verbe* +

nom] et [*verbe + infinitif*], avec liste alphabétique (*dire qqch* ; *dire à qqn* ; *dire à qqn de + inf*), mais elles restent séparées du corpus principal de la méthode.

Enfin, les manuels de perfectionnement ou destinés à des niveaux avancés (C1-C2) introduisent des constructions plus spécialisées : verbe supports, collocations, idiomatismes complexes. Les grammaires récentes, comme *Pratique grammaire* (Siréjols & Tempesta, 2020), enseignent les verbes selon leurs radicaux pour faciliter l'intuition des apprenants, mais sans systématiser le lien entre forme et sens.

Pour résumer, les indices de progression relatifs aux verbes varient : certains manuels rendent explicite la gradation des constructions (progression CECRL claire, listes détaillées), tandis que d'autres se contentent d'une introduction implicite, dispersée dans des dialogues ou des thèmes communicationnels.

3.1.2. Le traitement des constructions verbales dans les manuels

Au-delà de la progression, les manuels diffèrent dans la manière de présenter, contextualiser et travailler les constructions verbales.

1. Présentation et explication

Certains manuels offrent une présentation structurée des constructions, accompagnée de définitions et d'exemples. C'est le cas des grammaires de Piron (*Mise à niveau*, 2013 ; *Perfectionnement*, 2017), qui détaillent les constructions les plus fréquentes en lien avec les caractéristiques de la phrase. Pour le verbe *tenir* par exemple, plusieurs sens sont explicités selon la construction : *tenir le petit chat dans les bras* (contact physique), *la neige tient* (état), *ces vêtements tiennent chaud* (valeur causative), *ces parents tiennent à leur enfant* (valeur affective), etc.

De même, les grammaires de la collection Grevisse (*Le petit Grevisse*, 2009 ; *Le Grevisse de l'étudiant*, 2021) et *Grammaire du français* (Noblat, Marque-Pucheu & Ortega, 2023) présentent les schèmes actanciels et les contraintes sémantiques/syntaxiques de façon systématique. L'ouvrage de perfectionnement (Fougerouse, Kamber & Pellat, 2021) consacre un chapitre entier aux constructions verbales phraséologiques : locutions à verbe support, collocations, expressions idiomatiques, parémies. Chaque type de construction est accompagné d'une définition et d'exemples.

D'autre manuels, en revanche, se limitent à une liste alphabétique de constructions, sans véritable explication grammaticale (*La grammaire du français A1-B1*). Le phénomène est alors présenté comme un inventaire à mémoriser, plutôt que comme une régularité systématique.

2. Contextualisation et idiomatismes

Certains ouvrages privilégient une mise en contexte interactionnelle des constructions, en les intégrant à des situations d'échange ou de communication réelle. *Le français parlé* (Chollet & Robet, 2017) intègre un sous-chapitre consacré aux expressions idiomatiques, classées par domaines (sensations, actions, physique, mental, comportement). Les expressions (*avoir la pêche*, *être en nage*, *faire un brin de causette, appuyer sur le champignon*) sont insérées dans des scénarios réalistes (restaurants, courses, files d'attente). L'objectif est de favoriser l'appropriation en situation.

Des méthodes comme *Vocabulaire en dialogues* (Siréjols, 2016) ou *Vocabulaire progressif de français* (Miquel, 2012) utilisent également des expressions imagées (*il est maigre comme un clou*, *il fait un soleil de plomb*, *arriver comme un chien dans un jeu de quilles*). Elles associent chaque expression à un contexte clair, ce qui facilite la mémorisation et l'usage. Ici, il s'agit non seulement de montrer des usages figurés des verbes, mais aussi d'exposer les apprenants aux processus métaphoriques qui structurent le lexique verbal.

L'ouvrage *Expression écrite* (Poisson-Quinton & Mimran, 2008) adopte une démarche similaire : dans ses rubriques « des mots pour le dire », il propose des expressions telles que *accorder ses violons* ou *avoir la trouille*, accompagnées d'exercices pratiques qui visent leur réutilisation en contexte.

3. Exercices et dispositifs pédagogiques

La majorité des manuels combinent des exercices traditionnels (complétion, transformation) et des activités orientées vers l'usage de la langue en contexte. *Grammaire progressive du français* (Grégoire, 2018 ; Boularès & Frerot, 2019 ; Grégoire & Kostucki, 2017) propose des distinctions entre langue courante et soutenue (« Ne dites pas…dites… »), mais sans explication grammaticale précise. Dans les niveaux avancés, des expressions familières sont introduites, mais présentées comme du lexique à mémoriser plutôt que comme des constructions à analyser.

A l'inverse, certaines méthodes comme *La grammaire des premiers temps* (Abry & Chalaron, 2003-2004) ou *Maîtriser la grammaire française* (Caurent & Delaunay, 2018) accordent une place explicite aux constructions transitives, intransitives et attributives. Les exercices visent à faire manipuler la structure syntaxique et à faire apparaître les variations de sens liées aux choix de construction.

4. Profondeur du traitement et limites observées

Un constat récurrent est que de nombreux manuels limitent leur traitement des constructions verbales aux formes libres les plus fréquentes, sans expliciter les contraintes sémantiques ni les variations de sens. Cela contribue au décalage observé entre l'apprentissage académique et l'usage réel : les apprenants ayant étudié principalement sur l'écrit (graphie) rencontrent des difficultés lorsqu'ils sont confrontés à l'oral natif. Ce décalage ne relève pas seulement de la vitesse de la parole ou de la prononciation, mais aussi de l'usage d'expressions idiomatiques et de constructions verbales non enseignées explicitement. L'oral spontané met en effet en jeu un grand nombre de constructions figées ou semi-figées – comme les collocations et les verbes support – qui sont souvent absentes des approches centrées sur l'écrit. Leur fréquence et leur spontanéité dans les échanges quotidiens accentuent la difficulté pour les apprenants, qui doivent reconnaître et interpréter ces structures sans appui explicite sur la forme écrite.

Certains manuels de perfectionnement corrigent partiellement ce manque, en présentant des constructions verbales variées, y compris les collocations et les verbes supports. Les grammaires avancées, notamment celles de la collection *Grevisse* et la *Grammaire du français* (Noblat et al., 2023), se distinguent par la richesse de leur traitement : elles montrent les variations possibles, structurent les phénomènes en catégories claires et relient syntaxe, sémantique et contexte.

Afin de synthétiser ces observations et de rendre visible les tendances contrastées entre les manuels, le tableau suivant compare la progression et le traitement des constructions verbales selon plusieurs critères (progression, présentation, contextualisation, exercices, profondeur du traitement), cf. l'opposition "tendance 1"/"tendance 2" colonnes 2 et 3, qui permet de contraster des manuels (colonne 4).

Critère	Tendance 1	Tendance 2	Exemples de manuels
Progression	**Explicite** : présentation graduelle alignée CECRL, listes alphabétiques, progression claire (formes simples → complexes)	**Implicite** : intégration dispersée dans dialogues ou thèmes, progression moins systématique	*Réussir le DELF* (Didier), *Communication progressive* (CLE) vs *Interactions* (CLE), *Explorations* (CLE)
Présentation des constructions	**Structurée** : définitions, schèmes actanciels, distinctions transitif/intransitif, contraintes syntaxiques	**Inventaire lexical** : listes alphabétiques ou expressions données sans explication grammaticale	*Grevisse* (2009, 2021), *Grammaire du français* (Noblat et al., 2023), *Piron* (2013, 2017) vs *Grammaire du français A1-B1* (Akyüz et al., 2015)
Contextualisation	**Contextualisée** : expressions insérées dans scénarios communicatifs réalistes, ancrage culturel	**Non contextualisée** : expressions données isolément, à mémoriser	*Le français parlé* (Chollet & Robet, 2017), *Vocabulaire en dialogues* (Siréjols, 2016), *Vocabulaire progressif* (Miquel, 2012) vs *Grammaire progressive A1* (Grégoire, 2018)
Exercices	**Variés** : transformation, production, distinction langue courante/soutenue, exercices communicatifs	**Traditionnels** : complétion, application mécanique, mémorisation	*Expression écrite* (Poisson-Quinton & Mimran, 2008), *La grammaire des premiers temps* (Abry & Chalaron, 2003-2004) vs *Grammaire progressive B1-B2* (Boularès & Frérot, 2019)
Profondeur du traitement	**Approfondi** : prise en compte des variations de sens, collocations, verbes supports, phraséologie	**Limité** : constructions libres fréquentes seulement, sans explicitation sémantique	*Grevisse*, *Grammaire du français* (Noblat et al., 2023), *Fougerouse, Kamber & Pellat* (2021) vs *Pratique grammaire* (Siréjols & Tempesta, 2020)

Tableau 16 : Progression et traitement des constructions verbales dans les manuels FLE

L’ensemble de ces observations permet de souligner que, malgré des efforts notables dans certains ouvrages, le traitement des constructions verbales reste très inégal et souvent lacunaire. Cette hétérogénéité met en évidence la nécessité d’une réflexion didactique plus systématique, afin de mieux articuler progression, contextualisation et explicitation des constructions verbales dans l’enseignement du FLE.

L’examen des manuels de FLE, replacé dans le cadre des approches méthodologiques et selon les critères d’analyse que nous avons définis, montre une grande hétérogénéité dans la manière dont les constructions verbales sont introduites, expliquées et exercées. Si l’organisation générale des manuels suit souvent une logique progressive alignée sur les niveaux du CECRL, la place accordée aux verbes et à leurs constructions demeure variable : certains ouvrages privilégient des progressions explicites et systématiques, tandis que d’autres les intègrent de manière implicite dans des dialogues ou des thématiques communicatives.

Le traitement des constructions verbales, lorsqu’il est présent, oscille entre une approche lexicale (expressions et idiomatismes à mémoriser) et une approche plus grammaticale (schèmes actanciels, variations de sens, phraséologie). Les ouvrages les plus complets, comme certaines grammaires de référence, offrent une vision structurée et nuancée, mais ces cas restent minoritaires face à une majorité de manuels où les constructions apparaissent de façon ponctuelle et souvent superficielle.

Dans l’ensemble, l’enseignement des constructions verbales à travers les manuels étudiés apparaît donc comme partiel et inégal. Ces constats soulignent la nécessité de renforcer la visibilité des constructions verbales dans la didactique du FLE, en articulant plus systématiquement progression, contextualisation et explication.

Cette conclusion prépare la réflexion développée dans le chapitre suivant. Le chapitre 8, consacré aux enjeux didactiques de l’emploi des formes-types à partir d’un seul verbe, prolonge cette analyse en interrogeant les implications concrètes d’un travail ciblé sur les constructions verbales pour l’enseignement et l’apprentissage du FLE.

Chapitre 8. Enjeux didactiques de l'emploi des formes-types à partir d'un seul verbe : discussion

L'analyse menée dans les chapitres précédents, et en particulier dans le chapitre 4 où a été introduite la notion de forme-type, a permis de mettre en évidence la diversité des constructions du verbe *lancer*. Celle-ci se manifeste au travers de ses emplois transitifs et intransitifs, de ses valeurs inchoatives, ou encore de ses intégrations dans des collocations et des constructions à verbe support. Ces descriptions linguistiques ont conduit à dégager des régularités sous-jacentes, formulées sous la forme de formes-types, c'est-à-dire de schèmes syntactico-sémantiques représentatifs de la productivité d'un verbe donné.

Dans la perspective de cette troisième partie, il s'agit désormais de considérer ces résultats non plus uniquement dans leur portée descriptive, mais dans leur valeur didactique. L'objectif est de mettre en discussion la pertinence et les limites d'une approche fondée sur les formes-types lorsqu'elle est transposée dans l'enseignement du français langue étrangère. Cette discussion prend place à la suite de l'observation critique des manuels (chapitre 7), qui a montré combien les verbes et leurs constructions sont souvent introduits de manière fragmentaire, sans systématisation explicite des régularités syntaxico-sémantiques.

Le présent chapitre vise donc à examiner les enjeux didactiques liés à l'emploi des formes-types à partir d'un seul verbe, en l'occurrence *lancer*. En quoi une telle approche peut-elle contribuer à clarifier la polysémie verbale pour les apprenants ? Comment permet-elle de rendre compte à la fois de la variation et de la stabilité des constructions ? Quels bénéfices pédagogiques peut-on attendre de cette démarche, et quelles limites doivent être prises en considération pour éviter une simplification excessive ou une déconnexion avec l'usage réel ?

L'examen portera sur la fonction de médiation que peuvent jouer les formes-types entre la description linguistique et l'enseignement, en identifiant à la fois les potentialités pédagogiques de cette approche et les points de vigilance nécessaires à son intégration dans les pratiques. Cette réflexion prépare ainsi la transition vers le dernier chapitre (chapitre 9), où des propositions concrètes d'activités didactiques élaborées à partir du verbe *lancer* seront présentées.

1. La notion de forme-type et son cadre théorique

Avant d'examiner les enjeux didactiques propres à l'exploitation des formes-types, il convient d'en préciser le statut théorique. La notion a été introduite dans cette recherche comme outil de modélisation permettant de regrouper des occurrences verbales diverses en schèmes syntactico-sémantiques représentatifs. Elle n'est pas apparue ex nihilo : elle s'inscrit dans une tradition linguistique qui remonte aux travaux de Dubois et Dubois-Charlier (LVF, 1997), eux-mêmes inspirés par la démarche distributionnelle et transformationnelle de Harris (1964). Dans cette perspective, la forme-type constitue une abstraction empirique, dérivée d'un ensemble d'exemples attestés, qui vise à mettre en évidence des régularités structurelles et interprétatives.

Dans le cadre de cette thèse, l'usage des formes-types remplit une double fonction. Sur le plan linguistique, elles permettent de rendre compte de la polysémie et de la combinatoire d'un verbe comme *lancer* en réduisant la diversité des emplois à un nombre limité de schèmes représentatifs. Sur le plan didactique, elles offrent un outil susceptible de clarifier pour les apprenants le fonctionnement constructionnel des verbes, en montrant comment des usages concrets et figurés s'organisent autour de structures récurrentes.

Afin de poser les bases de cette réflexion, cette section s'organise en trois temps. La première sous-section (1.1) revient sur les origines et définitions de la notion, en la situant par rapport à d'autres concepts proches tels que les schèmes syntactico-sémantiques ou les constructions. La deuxième (1.2) examine les propriétés linguistiques des formes-types, en mettant en évidence leur dimension syntactico-sémantique, leur récurrence, leur productivité et leur plasticité interprétative. Enfin, la troisième (1.3) discute leur pertinence didactique, en montrant comment ce niveau intermédiaire d'abstraction peut être exploité dans l'enseignement du français langue étrangère.

1.1. Origines et définitions

La notion de forme-type s'inscrit dans la continuité des travaux menés par Dubois et Dubois-Charlier dans LVF (1997) -- voir chapitre 3 et 4. Dans cet ouvrage, les auteurs ont proposé une méthode de classification des verbes fondée sur l'analyse distributionnelle et transformationnelle héritée de Zellig Harris (1964). L'un des principes centraux de cette méthode consiste à réduire les occurrences attestées à des phrases de base simplifiées, puis à les regrouper en unités plus abstraites qui mettent en évidence des régularités syntactico-sémantiques. Ces unités, que Dubois et Dubois-Charlier désignent comme des « formes-types », constituent une manière de modéliser le fonctionnement d'un verbe au-delà de ses emplois particuliers.

La forme-type se distingue à la fois de la phrase concrète et de la règle grammaticale générale. Elle représente un niveau intermédiaire d'abstraction : d'un côté, elle conserve un ancrage empirique dans les occurrences observées ; de l'autre, elle condense ces occurrences en un schème généralisé, qui peut être appliqué à d'autres contextes. Ainsi, à partir d'énoncés tels que *lancer une pierre*, *lancer une invitation*, *lancer une idée*, on peut dégager un même schème [SN V SN], interprété comme une structure prototypique associée à une valeur de « projection » transférable du concret vers l'abstrait.

Cette conception rapproche les formes-types de la notion de schème syntactico-sémantique, développée dans le cadre de la grammaire des constructions (Fillmore, Kay & O'Conor, 1988 ; Goldberg, 1995 ; Legallois et Patard, 2017). Dans ces approches, les constructions grammaticales sont considérées comme des unités de connaissance associant une configuration formelle et un sens global. La forme-type correspond alors à une formalisation spécifique centrée sur le verbe, où l'unité abstraite est construite à partir d'un ensemble d'occurrences observées et systématisées. Elle se situe ainsi à l'interface entre les perspectives lexicales (organisation des acceptions d'un verbe) et les perspectives constructionnelles (récurrence des schèmes syntaxiques).

Il importe enfin de distinguer la forme-type d'autres notions proches. Contrairement à la règle de grammaire au sens traditionnel, la forme-type n'a pas pour but de décrire un mécanisme universel de la langue, mais de modéliser une régularité empirique propre à un verbe ou à un petit groupe de verbes apparentés. Elle se différencie également de l'exemple canonique, qui illustre un emploi particulier, mais sans généralisation explicite. En ce sens, la forme-type peut être définie comme une abstraction opératoire, construite à partir d'exemples attestés, permettant de rendre visibles des régularités de comportement verbal qui ne sont pas toujours explicitées par les descriptions grammaticales traditionnelles.

1.2. Propriétés linguistiques des formes-types

Les formes-types présentent plusieurs propriétés linguistiques qui permettent de les situer comme un outil de description intermédiaire, à mi-chemin entre la liste empirique d'emplois attestés et la règle grammaticale générale.

La première propriété tient à leur **dimension syntactico-sémantique**. Chaque forme-type associe un schème syntaxique à une valeur sémantique dominante. Par exemple, la construction [SN V SN] illustrée par *lancer une pierre*, met en relation un agent, un procès de projection et un patient, selon une valeur sémantique dominante de transfert ou de déplacement dirigé. Cette structure se retrouve dans des emplois plus abstraits comme *lancer une invitation* ou *lancer une idée*, où le procès de

projection est métaphorique transposé vers le domaine social ou intellectuel. La forme-type rend visible ce transfert en maintenant la continuité entre les usages concrets et figurés.

Une seconde propriété est leur **récurrence**. Les formes-types ne sont pas élaborées à partir d'un seul exemple, mais à partir d'un ensemble d'occurrences qui convergent vers une configuration régulière. Ainsi, le schème [SN se V dans SN], illustré par *se lancer dans une aventure* ou *se lancer dans un projet*, correspond à une valeur inchoative et réflexive, où l'agent s'engage lui-même dans un processus. Cette récurrence confère aux formes-types un caractère représentatif qui dépasse les variations individuelles des contextes d'énonciation.

La troisième propriété est leur **productivité**. Une forme-type n'est pas seulement une description statique ; elle ouvre la possibilité d'engendrer de nouveau énoncés conformes au schème. Par exemple, le schème [SN V SN à SN] (*lancer une invitation à un ami*, *lancer une rumeur à la presse*) peut être mobilisé par l'apprenant pour produire des phrases inédites mais grammaticalement et sémantiquement naturelles. Cette productivité constitue un élément clé pour leur exploitation didactique, puisqu'elle permet de transformer une observation linguistique en outil de généralisation.

Enfin, les formes-types présentent une **plasticité interprétative**. Si elles condensent des régularités, elles n'effacent pas pour autant la diversité des emplois. Certaines zones de variation subsistent, notamment dans les cas de collocations ou de constructions à verbe support. Ainsi, *lancer un cri* (Vsup) et *lancer une campagne* (collocation) relèvent tous deux du schème [SN V SN], mais ils diffèrent par le degré de figement et par la répartition de la valeur prédicative entre le verbe et le nom. Cette plasticité montre que les formes-types ne sont pas des catégories fermées, mais des abstractions souples qui permettent de rendre compte à la fois de la stabilité et de la variation.

En résumé, les formes-types se caractérisent par quatre traits principaux :

1. une association systématique entre structure syntaxique et valeur sémantique ;
2. une récurrence fondée sur l'observation de corpus ;
3. une productivité qui rend possible la génération d'énoncés nouveaux ;
4. une plasticité qui permet d'intégrer la variation et les phénomènes de phraséologie.

Ces propriétés, inspirées des principes de régularité et de récurrence formulés par D&D-C (1997) et prolongées par les approches phraséologiques (Gross, 1996 ; Legallois, 2017), placent les formes-types au cœur de l'analyse linguistique des verbes et en font un point de passage pertinent vers la réflexion didactique.

1.3. Pertinence didactique

Dans une perspective didactique, les formes-types présentent l'avantage de constituer un niveau d'abstraction intermédiaire, qui permet de relier les usages concrets du verbe à des schématisations généralisées, sans tomber dans l'excès de technicité des descriptions purement linguistiques. Elles se situent ainsi dans un espace pédagogique fécond où la langue peut être présentée à la fois comme un ensemble de régularités et comme un système ouvert à la variation.

Un premier intérêt didactique réside dans leur capacité à rendre visible des régularités qui restent implicites dans l'enseignement traditionnel. Les manuels de FLE, comme on l'a montré au chapitre précédent, tendent à introduire les verbes à travers des listes d'expressions ou des emplois ponctuels, sans expliciter les mécanismes communs qui relient ces exemples. Or, l'enseignement des formes-types permet de montrer aux apprenant que *lancer une pierre*, *lancer une idée* et *lancer une campagne* relèvent d'un même schème structurel [SN V SN], dont la valeur sémantique centrale est la projection. Cette mise en évidence contribue à une meilleure compréhension de la polysémie verbale et réduit l'impression de dispersion souvent ressentie par les apprenants.

Un deuxième intérêt réside dans la possibilité de favoriser la transférabilité. La forme-type, en tant que schème abstrait, peut être appliquée à d'autres contextes ou à d'autres verbes partageant une organisation syntaxique et sémantique similaire.

Ainsi, l'apprenant qui a compris le fonctionnement de *se lancer dans SN* pourra plus aisément interpréter et produire des énoncés analogues avec *s'engager dans SN* ou *se plonger dans SN*. Cette transférabilité correspond aux principes défendus par la grammaire des constructions (Goldberg, 1995 ; Legallois, 2017), selon lesquels les constructions ne sont pas des cas isolés mais des unités productives du système.

Un troisième enjeu concerne la progression pédagogique. L'exploitation des formes-types permet d'articuler différents niveaux de travail :

- Observations : repérer les formes-types à travers des énoncés authentiques.
- Systématisation : expliciter les régularités constructionnelles sous forme de schèmes.
- Réemploi : mobiliser les formes-types dans des activités de production (par ex. compléter, transformer, créer des énoncés à partir d'un schème donné).

Cette progression s'inscrit dans l'approche actionnelle du CECRL (2001 ; 2018), qui insiste sur la nécessité de passer de l'usage à la réflexion, puis de la réflexion à l'action communicative.

Enfin, la prise en compte des formes-types permet d'éviter deux écueils fréquents dans la didactique des verbes :

- d'un côté, l'enseignement fragmentaire, centré sur la mémorisation d'expressions isolées ;
- de l'autre, l'enseignement excessivement normatif, qui privilégie la conjugaison et la morphologie au détriment de la combinatoire syntaxique et sémantique.

Les formes-types proposent une voie médiane, qui met en valeur les régularités de la langue tout en respectant la diversité des usages attestés. Elles offrent ainsi un outil pour développer chez les apprenants une compétence constructionnelle, entendue comme la capacité à reconnaître, comprendre et mobiliser les schèmes récurrents de la langue dans des contextes variés.

L'examen des formes-types, replacé dans leur cadre théorique et dans leurs propriétés linguistiques, a permis de souligner leur double statut : d'une part, comme instrument d'abstraction pour décrire la diversité des emplois d'un verbe, d'autre part, comme outil potentiel de médiation entre analyse linguistique et enseignement. Leur valeur didactique ne peut toutefois être comprise qu'en relation avec deux constats complémentaires : la complexité mise en évidence par l'analyse empirique des verbes, et la manière dont les manuels de FLE traduisent – ou omettent – cette complexité dans leurs contenus pédagogiques.

La section suivante propose ainsi une discussion croisée, en confrontant les résultats issus de l'analyse linguistique et les observations relatives aux manuels. Cette mise en perspective permettra de dégager les enjeux didactiques spécifiques liés à l'emploi des formes-types, en identifiant à la fois leurs apports pour l'enseignement et les limites de leur transposition directe en contexte pédagogique.

2. Enjeux révélés par l'analyse croisée (linguistique – didactique)

L'étude du verbe *lancer* à travers LVF et le corpus Frantext, menée dans les chapitres 4 à 6, a permis de mettre en évidence l'organisation systématique de ses constructions et les régularités qui les sous-tendent. Comme on l'a montré précédemment, les analyses ont révélé un ensemble de schèmes syntactico-sémantiques récurrents associés à des valeurs de projection, de transmission ou d'engagement, qui structurent la polysémie du verbe. Toutefois, pour en saisir pleinement la portée, il est nécessaire de confronter ces résultats linguistiques à l'observation du traitement réservé au verbe dans les manuels de FLE. C'est dans cet écart, entre la description linguistique fine et les pratiques didactiques effectives, que se dégagent les enjeux d'une exploitation des formes-types.

Cette confrontation permet de répondre à une double question :

- comment les formes-types rendent-elles compte de la polysémie et des régularités syntaxiques observées dans les données linguistiques ?
- en quoi cette approche peut-elle contribuer à surmonter les limites d'une présentation fragmentaire dans les manuels et ouvrir à une didactique plus structurée des verbes ?

Les sections qui suivent abordent successivement ces enjeux : la complexité descriptive du verbes (2.1), les limites de sa transposition didactique 2.2), le rôle médiateur des formes-types (2.3), et enfin les implications didactiques générales (2.4).

2.1. Une complexité linguistique difficile à transposer

L'analyse linguistique menée sur le verbe *lancer* (chapitres 4 et 5) a mis en évidence, comme on l'a vu, la complexité des relations entre structures syntaxiques et valeurs sémantiques dans le système verbal du français. Dans LVF (D&D-C, 1997), cette complexité est organisée en acceptions regroupées selon des classes syntactico-sémantiques. À titre de rappel, *lancer 01* (classe E3c) correspond au sens de « projeter » avec un objet concret : *13. On l~ une fusée de la base*, *29. On l~ une balle en l'air*. Cette acception renvoie à la valeur prototypique de projection physique orientée.

À partir de ce noyau, certaines constructions introduisent des variations structurales et interprétatives. *Lancer 04* (classe D2a) illustre une variation actancielle où la projection est orientée vers un destinataire : *20. On l~ le ballon à P*, *30. On l~ du pain aux oiseaux*. Ce schème [SN V SN à SN] ajoute une dimension de transmission.

De son côté, *lancer 05* (classe H2j) reflète une valeur inchoative et réflexive, exprimant l'engagement du sujet dans l'action : *31. On se l~ à conquête de P*. Ici, la construction pronominale [SN se V dans/à SN] encode une dynamique d'entrée dans l'action.

Les données du corpus Frantext confirment ces régularités. Par exemple : (1) *Il nous arrivait même de nous lancer dans des discussions* illustre un emploi pronominal inchoatif comparable à *31. On se l~ à conquête de P*. De même, (2) *Sonia lançait de temps en temps des boutades provocantes* met en évidence un emploi discursif, où le procès de projection est transposé du domaine physique à celui de la parole.

Ces observations confirment que *lancer* ne présente pas une diversité illimitée d'usages, mais un ensemble cohérent de régularités organisées autour d'un schème central de « mise en mouvement orientée ». La complexité observée ne réside donc pas dans la dispersion des formes, mais dans l'articulation entre régularité structurelle et variation interprétative. Cependant, cette complexité descriptive – commune à des nombreux verbes du français – demeure difficile à transposer dans l'enseignement. Une présentation exhaustive des vingt-quatre acceptions répertoriées dans LVF

serait inadaptée aux besoins pédagogiques, sans ajouter/mentionner les nouvelles acceptions que nous avons proposées (chapitre 4), tandis qu'une réduction au seul emploi prototypique (*29. On l~ une balle en l'air*) ne rendrait pas compte des principaux mécanismes de variation. D'où la nécessité d'un niveau intermédiaire de représentation : les formes-types, qui condensent ces régularités syntaxico-sémantiques en un nombre restreint de de schèmes exploitables en didactique.

2.2. Les limites des manuels face à cette complexité

L'analyse critique des manuels de FLE (chapitre 7) confirme ce décalage. Dans les ouvrages de niveau débutant, *lancer* est généralement introduit dans des contextes concrets et prototypiques, par exemple sous la forme *Paul lance une balle*. Ces emplois, conformes à *lancer 01* de LVF, sont accessibles et transparents pour l'apprenant, mais ne préparent pas à l'interprétation d'usages figurés ou institutionnels tels que *lancer une campagne* ou *lancer une rumeur*.

Lorsque des expressions plus spécifiques apparaissent – *lancer un appel*, *lancer un regard* –, elles sont présentées comme des expressions figées à mémoriser, sans explication de leur statut constructionnel (collocation ou CVS). L'apprenant ne dispose donc pas d'outils pour généraliser ou anticiper des usages analogues.

Alors que les occurrences de *lancer* de notre corpus et LVF montrent une continuité régulière entre emploi concret (*29. On l~ une balle en l'air*), emploi pronominal (*31. On se l~ à conquête de P*) et emploi discursif ((2) *Sonia lançait des boutades provocantes*), les manuels n'explicitent pas ces relations. L'apprenant se trouve alors devant une série d'expressions isolées, dont le lien interne demeure implicite.

2.3. Le rôle médiateur des formes-types

Les formes-types permettent de pallier cette lacune en servant de schèmes médiateurs entre la description linguistique et l'enseignement. Elles réduisent la complexité à un nombre limité de schèmes récurrents, sans effacer la variation.

- Le schème [SN V SN] couvre *13. On l~ une fusée de la base* et *29. On l~ une balle en l'air* (*lancer 01*), mais aussi des emplois discursifs attestés dans le corpus comme (2) *Sonia lançait de temps en temps des boutades provocantes*. Ce schème montre que l'invariance syntaxique coexiste avec des extensions sémantiques du concret vers l'abstrait.

- Le schème [SN V SN à SN] regroupe *30. On l~ du pain aux oiseaux* (*lancer 04*), ainsi que des exemples du corpus : (28) *Il ramassa un objet et le lança à Salagnon*. (163) *Oswald lança un nouveau coup d'œil à Adamsberg*. Ce schème, illustre une projection dirigée vers un destinataire explicite, le plus souvent humain, où la préposition à marque la direction de l'action. D'un point de vue didactique, il permet de travailler la structure COD + COI et de mettre en évidence la valeur de transmission ou d'adresse.
- Le schème [SN (se) V SN sur S] regroupe des emplois figuratifs où la préposition *sur* introduit la cible ou le domaine discursif de l'action. Il combine un verbe transitif ou pronominal, un COD exprimé par un SN + humain ou par un pronom réfléchi et un complément prépositionnel introduit par *sur*. Dans *32. On l~ P sur un sujet* (*lancer 17*) ou, dans le corpus, (79) *Ne me lance pas sur ce sujet*, la construction exprime un mouvement discursif : « amener ou pousser quelqu'un à aborder un thème ».

  Dans ses emplois pronominaux, comme *33. On se l~ sur un problème familier* (*lancer 17*) et confirmé par le corpus : (93) *Avant de se lancer sur ses traces*, le schème traduit une orientation vers une cible précise, concrète ou abstraite, interprétée selon le contexte comme une poursuite ou un engagement direct. Ainsi, la différence entre *lancer sur* et *se lancer sur* ne relève pas du type de COD, mais de la structure syntaxique : le pronominal marque une implication directe du sujet dans le procès, tandis que le non-pronominal maintient une relation entre deux actants distincts.

  Ces emplois se distinguent également de ceux avec *dans* ou *à* [SN se V dans/à SN], où la préposition indique plutôt une entrée progressive dans une activité (1) *Il nous arrivait même de nous lancer dans des discussions* où *dans*/*à*. Dans une perspective didactique, il est possible de regrouper ces schèmes sous une forme élargie [SN se V + prép SN], à condition de souligner les nuances aspectuelles que chacune des prépositions introduit.

Ces schèmes montrent comment les formes-types condensent l'information en révélant les régularités syntaxico-sémantiques. Pour la didactique, ils offrent une base de systématisation : au lieu de juxtaposer des exemples disparates, l'enseignant peut montrer qu'ils relèvent de schèmes communs, tout en expliquant les nuances associées aux prépositions.

Le tableau suivant récapitule les principales formes-types identifiées pour *lancer*, en croisant les exemples fournis par LVF et ceux attestés dans le corpus Frantext. Il met en évidence les régularités de structure et de sens, ainsi que les variations introduites par les prépositions (*dans*, *à*, *sur*), qui contribuent à structurer la polysémie du verbe.

Schème (forme-type)	Exemples LVF	Exemples Frantext	Valeur dominante
[SN V SN]	*13. On l~ une fusée de la base.* *29. On l~ une balle en l'air*	(2) *Sonia lançait de temps en temps des boutades provocantes*	Projection directe : transfert d'un objet (ou contenu) d'un agent vers un espace ou un interlocuteur implicite
[SN V SN à SN]	*20. On l~ le ballon à P.* *30. On l~ du pain aux oiseaux*	(28) *Il ramassa un objet et le lança à Salagnon*. (163) *Oswald lança un nouveau coup d'œil à Adamsberg*	Transmission orientée vers un destinataire explicite (humain, collectif)
[SN se V dans/à SN]	*34. Le pays se l~ dans l'aventure*	(1) *Il nous arrivait même de nous lancer dans des discussions*	Entrée dans un procès ou une activité : valeur inchoative et réflexive
[SN (se) V SN sur SN]	*32. On l~ P sur un sujet.* *33. On se l~ sur un problème familier*	(79) *Ne me lance pas sur ce sujet.* (93) *Se lancer sur ses traces*	Orientation vers une cible ou un thème (discursif, concret ou abstrait) ; mouvement d'engagement immédiat ou de mise en action rapide, la préposition sur exprimant la direction ou la focalisation de l'action.

Tableau 17 : Principaux schèmes syntactico-sémantiques du verbe *lancer*

Les trois premiers schèmes – [SN V SN], [SN V SN à SN] et [SN se V dans/à SN] – correspondent aux structures les plus fréquentes et constituent des formes-types centrales. Ils organisent la polysémie de *lancer* autour de la valeur prototypique de « projection », que ce soit dans des emplois concrets (*29. On l~ une balle en l'air*), discursifs ((2) *Sonia lançait des boutades provocantes*) ou inchoatifs (*se lancer dans des discussions*). Les exemples *34. Le pays se l~ dans l'aventure* (*lancer 15*) et l'exemple (1) *Il nous arrivait même de nous lancer des discussions* appartiennent ainsi au même schème [SN se V dans/à SN] : dans les deux cas, la préposition marque l'entrée dans un espace d'action : une aventure collective dans le premier, une activité discursive dans le second.

L'ajout du schème [SN (se) V SN sur SN] permet de compléter cette description en tenant compte des prépositions qui modifient l'interprétation. Dans *32. On l~ P sur un sujet* (*lancer 17*), ou dans le corpus (79) *Ne me lance pas sur ce sujet*, la construction associe un verbe transitif ou pronominal, un COD humain (y compris réfléchi) et un complément prépositionnel thématique introduit par *sur*, qui désigne le thème ou la cible de l'action. La préposition introduit le thème discursif vers lequel est dirigée l'action : il ne s'agit plus de lancer un objet, mais d'amener une personne à parler d'un sujet donné.

Selon la structure, la nuance interprétative varie : dans les emplois non pronominaux comme (79), le verbe n'a pas de valeur réfléchie ; il exprime une action orientée vers une cible discursive. Les emplois pronominaux (par ex. (93) *se lancer sur ses traces*), traduisent une implication directe du sujet dans le procès, interprétée comme un mouvement d'engagement ou de poursuite. Dans les deux cas, la préposition *sur* marque une orientation immédiate et ciblée, tandis que *dans* évoque plutôt une entrée progressive dans une activité ou un processus.

Du point de vue didactique, cette distinction est particulièrement importante. Elle permet de montrer que les prépositions ne sont pas interchangeables : elles construisent des nuances sémantiques spécifiques. Pour un apprenant, comprendre la différence entre *se lancer dans un projet* et *se lancer sur une piste* est essentiel pour maîtriser la polysémie verbale et pour éviter les approximations. Les formes-types offrent ici un cadre pédagogique clair : elles regroupent les emplois sous des schèmes récurrents, tout en soulignant les variations interprétatives liées à la syntaxe prépositionnelle.

Le tableau illustre que les formes-types de *lancer* ne se limitent pas aux structures de base, mais incluent également des schèmes prépositionnels qui enrichissent l'analyse. Cette prise en compte renforce leur intérêt didactique : les apprenants peuvent ainsi percevoir la langue comme un système structuré de régularités, où les prépositions contribuent à orienter les interprétations sémantiques, sans pour autant déterminer de façon univoque la valeur du verbe.

2.4. Enjeux didactiques généraux dégagés

De cette confrontation entre analyse linguistique et observation didactique émergent plusieurs enjeux essentiels :

1. Éviter l'atomisation des exemples : la présentation fragmentaire des manuels empêche de percevoir la logique interne des emplois. Les formes-types permettent de restituer cette logique en regroupant les occurrences autour de schèmes.

2. Articuler régularité et variation : il est nécessaire de montrer que des schèmes identiques peuvent accueillir des usages variés. Par exemples, [SN V SN] s'applique aussi bien à *29. On l~ une balle en l'air* qu'à (2) *Sonia lançait des boutades provocantes*.
3. Mettre en évidence la dimension aspectuelle et figurative : certains schèmes, comme [SN se V dans SN], expriment une valeur aspectuelle (inchoativité) qui mérite d'être explicitée.
4. Contextualiser les formes-types : leur efficacité didactique dépend de leur insertion dans des activités qui relient observation, systématisation et réemploi. Les exemples authentiques du corpus (Frantext) jouent ici un rôle central, car ils permettent de travailler sur des données réelles et non sur des séquences fabriquées.
5. Assurer la transférabilité : le travail sur *lancer* fournit un modèle qui peut être étendu à d'autres verbes à forte combinatoire (*jeter*, *prendre*, *faire*).

Reste désormais à examiner de quelle manière ces principes théoriques peuvent se traduire en pratiques pédagogiques effectives. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation d'un échantillon d'activités élaborées à partir du verbe *lancer*, afin de vérifier, dans une perspective didactique concrète, la validité et la transférabilité des formes-types comme outil d'apprentissage des verbes.

Chapitre 9. Échantillon des activités élaborées à partir du verbe *lancer*

Les chapitres 7 et 8 ont permis d'établir le cadre didactique et les fondements linguistiques sur lesquels peut reposer l'exploitation pédagogique du verbe *lancer*. Le chapitre 7 a mis en évidence la manière dont les manuels de français langue étrangère (FLE) abordent la question des verbes et de leurs constructions : une approche souvent morcelée, qui privilégie la morphologie et les emplois isolés au détriment de la dimension constructionnelle. En contrepoint, le chapitre 8 a montré que les formes-types – entendues comme des schèmes syntactico-sémantiques récurrents dérivés de l'observation du corpus – constituent un outil intermédiaire efficace pour relier la description linguistique et la pratique d'enseignement.

La conception des activités s'appuie à la fois sur une démarche originale fondée sur l'analyse des formes-types de *lancer* et sur des principes méthodologiques largement reconnus dans la didactique du FLE. Elle reprend notamment certains formats d'exercices présents dans les manuels de référence (*Grammaire progressive du français*, *Alter Ego* +, *Tendances*, *Édito*, etc.), tout en les adaptant à une approche constructionnelle et phraséologique. L'objectif n'est pas de reproduire des modèles existants, mais de les reformuler à la lumière des régularités syntaxico-sémantiques mises en évidence dans cette recherche, afin d'articuler description linguistique et pratique d'enseignement.

L'analyse théorique menée jusque-là conduit à un constat central : les verbes, et particulièrement ceux à forte combinatoire comme *lancer*, ne peuvent être enseignés efficacement que si leurs régularités de construction sont rendues explicites. Ces régularités – formulées sous forme de formes-types telles que [SN V SN], [SN V SN à SN] ou [SN se V dans SN] – permettent d'articuler syntaxe, sémantique et usage de manière cohérente. Elles offrent aussi une base pour concevoir des séquences pédagogiques où l'apprenant découvre, systématise et réemploie les constructions, en s'appuyant sur des exemples authentiques et des contextes communicatifs variés.

Ce dernier chapitre a pour but de traduire cette démarche en propositions didactiques concrètes, élaborées à partir du verbe *lancer* mais transférables à d'autres verbes présentant des comportements similaires (*jeter*, *envoyer*, *poser*, *engager*, etc.). L'objectif n'est pas de produire un manuel, mais de constituer un échantillon raisonné d'activités, destinées à illustrer la faisabilité et la cohérence d'une approche fondée sur les formes-types. Chaque activité vise à articuler les dimensions linguistique, sémantique et pragmatique du verbe, en inscrivant les apprentissages dans une logique de progression, compatible avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001, 2018).

L’approche retenue repose sur trois principes directeurs :

1. L’observation : confronter les apprenants à des occurrences réelles ou adaptées du verbe, afin qu’ils perçoivent la diversité des structures sans passer immédiatement par la métalangue.
2. La systématisation : expliciter les régularités par la mise en évidence des formes-types et des valeurs sémantiques associées, dans un cadre inductif guidé.
3. Le réemploi : permettre la production et la réutilisation active des constructions dans des tâches communicatives authentiques, allant du dialogue à la création d’un texte ou d’un projet.

Ces trois étapes – observer, systématiser, réemployer – correspondent à la dynamique actionnelle du CECRL : l’apprenant passe de la découverte des usages à la conceptualisation, puis à l’action langagière contextualisée.
Le chapitre se divise en quatre sections principales : la section (1) explicite les principes d’élaboration des activités : objectifs linguistiques et communicatifs, critères de choix des formes-types, et principes méthodologiques adoptés, la section (2) présente les formes-types exploitées pour la conception des activités, en précisant pour chacune les schèmes syntaxiques, les valeurs sémantiques et les niveaux du CECRL concernés, la section (3) propose un échantillon d’activités didactiques, structurées selon différents objectifs (découverte, structuration, production et évaluation) et accompagnées de tableaux et modèles de fiches. Enfin, la section (4) propose une analyse réflexive sur les résultats attendus et les limites de cette démarche, en soulignant l’apport du travail sur les formes-types au développement d’une compétence constructionnelle.

1. Principes d’élaboration des activités

L’élaboration d’activités à partir du verbe *lancer* répond à double enjeu : d’une part, transposer les résultats linguistiques issus de l’analyse des formes-types dans une perspective didactique ; d'autre part, concevoir des supports pédagogiques qui articulent progression linguistique, contextualisation sémantique et action communicative. Cette articulation repose sur la conviction que l'enseignement des verbes ne peut se limiter à la maîtrise de la conjugaison ou de la morphologie, mais qu'il doit intégrer la dimension constructionnelle, c'est-à-dire la manière dont un verbe se combine avec ses arguments et ses expansions pour produire du sens.

1.1. Objectifs linguistiques et communicatifs

Les activités proposées poursuivent des objectifs complémentaires selon trois axes :

1. Linguistiques, visant la compréhension et la production de structures syntaxiques régulières.
2. Sémantiques, portant sur la distinction des valeurs concrètes, figurées ou inchoatives ;
3. Communicatif, favorisant l'utilisation du verbe *lancer* dans des situations authentiques d'interaction et de production.

Ces trois axes sont interreliés : l'étude des structures syntaxiques (par ex. [SN V SN] ou [SN se V dans SN]) n'a de sens que si elle s'ancre dans des contextes signifiants, où la variation sémantique prend une dimension pragmatique. Ainsi, *lancer une pierre*, *lancer une idée* et *se lancer dans un projet* ne relèvent pas d'une juxtaposition arbitraire d'usages, mais de régularités formelles qui traduisent des schèmes cognitifs analogues (*projection*, *engagement*, *transfert*).

Le tableau suivant résume les principaux objectifs et leur articulation didactique :

Objectif général	**Compétence visée (CECRL)**	**Principe méthodologique**	**Exemple d'application avec *lancer***
Identifier les schèmes syntaxiques récurrents du verbe	Compréhension grammaticale (A2-B1)	Observation guidée à partir d'exemples authentiques	Repérer la structure [SN V SN] dans des phrases comme *Lancer une balle* / *une idée* / *une campagne*
Comprendre la relation entre schème syntaxique et valeur sémantique	Compétence lexicale et interprétative (B1-B2)	Mise en réseau des sens et comparaison des contextes	Relier *lancer une pierre* (mouvement concret) *lancer une idée* (projection abstraite)
Utiliser les formes-types dans des tâches communicatives	Production orale et écrite (B1-C1)	Réemploi contextualisé dans des activités de simulation ou de création	Produire un dialogue ou un projet fictif : *Nous lançons une campagne contre le gaspillage*
Intégrer la dimension phraséologique (collocation et Vsup)	Compétence constructionnelle (B2-C1)	Observation et réemploi de combinaisons semi-figées	Distinguer *lancer une campagne* (collocation) et *lancer un cri* (Vsup expressif)
Développer la transférabilité des schèmes à d'autres verbes	Autonomisation grammaticale (C1-C2)	Généralisation à partir d'analogies structurelles	Transférer [SN se V dans SN] → *se lancer* / *s'engager* / *se plonger dans une aventure*

Tableau 18 : Principaux objectifs et leur articulation didactique

Ce dispositif vise à renforcer la compétence constructionnelle des apprenants, entendue comme la capacité à reconnaître, comprendre et mobiliser les schèmes récurrents de la langue.

1.2. Principes méthodologiques

Les activités ont été conçues selon une progression en trois étapes – observer, systématiser et réemployer – en cohérence avec les principes de l'approche actionnelle (CECRL, 2001, 2018).

1. Observer

Les apprenants sont d'abord confrontés à des exemples authentiques ou semi-authentiques contenant le verbe *lancer* dans différents contextes. L'observation vise à stimuler l'intuition linguistique : il ne s'agit pas d'expliquer la règle d'emblée, mais de permettre la perception des régularités. Par exemple, une activité d'observation peut consister à classer des phrases selon la préposition employée (*lancer dans* / *sur* / *à*), ou à identifier les éléments constants du schème (*qui fait quoi à qui*).

2. Systématiser

Dans une seconde étape, l'enseignant guide les apprenants vers l'abstraction : les régularités observées sont formulées sous forme de formes-type (par ex. [SV se V dans SN] = « engagement dans un processus »). Des exercices structuraux ou semi-guidés (complétion, association, transformation) favorisent cette prise de conscience. L'objectif est de passer de la diversité des énoncés à la reconnaissance d'un schème stable.

3. Réemployer

Enfin, les apprenants mobilisent activement ces schèmes dans des tâches communicatives variées : rédiger un message publicitaire (*lancer un produit*), simuler une action collective (*se lancer dans un projet solidaire*), ou commenter une situation médiatique (*lancer une polémique*). Ce dernier type d'emploi se situe à un niveau métalinguistique, dans la mesure où le verbe *lancer* sert ici à caractériser un acte de parole ou un comportement verbal (*Ah ! il lance encore une polémique !*). Ces activités placent la construction verbale dans un contexte pragmatique réel, tout en permettant aux apprenants de percevoir la dimension discursive et évaluative de certains usages du verbe.

Ces trois étapes sont conçues comme un cycle flexible, pouvant être adapté selon le niveau du groupe ou la durée de la séquence. Elles permettent d'équilibrer la dimension linguistique (description et explication des schèmes) et la dimension pragmatique (usage et contextualisation).

1.3. Choix des supports et des modalités

Les activités proposées reposent sur des supports variés :

- Extrait de corpus (phrases attestées ou légèrement adaptées) ;
- Documents authentiques (publicités, articles de presse, extraits littéraires, dialogues filmés) ;
- Productions d'apprenants ;
- Supports multimodaux (images, slogans, vidéos courtes).

Ces supports permettent de contextualiser le verbe *lancer* dans des domaines concrets (sport, communication, culture, engagement social, etc.), favorisant la compréhension de ses emplois figurés et métaphoriques.

Les modalités de travail privilégient la diversité : activités individuelles de repérage, travail en binôme pour la comparaison d'énoncés, puis tâches collectives à visée communicative. Cette alternance vise à développer à la fois la compétence réflexive et la compétence interactive.

L'ensemble de ces principes oriente la conception des activités présentées dans les sections suivantes. La section 9.2 précisera les formes-types sélectionnées pour l'exploitation pédagogique du verbe *lancer*, en montrant comment chacune d'elles correspond à une régularité linguistique et à un objectif didactique spécifique.

2. Présentation des formes-types exploitées

Comme on l'a vu, les formes-types dégagées de l'analyse linguistique correspondent à des schèmes syntactico-sémantiques récurrents qui structurent la combinatoire du verbe. Elles constituent un outil intermédiaire entre la description théorique (classes de LVF et observations de corpus) et la pratique de classe, en permettant de relier régularités structurelles, valeurs sémantiques et usages communicatifs.

Le présent chapitre retient quatre formes-types principales, choisies pour leur fréquence, leur représentativité et leur potentiel didactique :

1. [SN V SN] – projection / transfert (valeur concrète ou figurée)
2. [SN V SN à SN] – transfert dirigé / communication
3. [SN se V dans SN] – engagement / inchoativité
4. [SN V dans SN] et [SN (se) V SN sur SN] – orientation spatiale et thématique

Chacune de ces formes-types peut être enseignée de manière progressive, du niveau A2 au niveau C1, selon la nature du complément, le degré d'abstraction et la complexité syntaxique de la structure.

2.1. La forme-type [SN V SN] : projection et transfert

Cette forme-type est la plus prototypique du verbe *lancer* : elle correspond au schème transitif direct où le verbe relie un agent et un patient à travers un procès de projection.
Elle regroupe à la fois des combinaisons libres (projection concrète), des collocations (initiation d'un événement social ou institutionnel), et CVS où le nom prédicatif porte la valeur sémantique principale tandis que le verbe assume une fonction opératoire à contenu sémantique réduit).

Forme–type	**Valeur sémantique dominante**	**Exemples (catégorisés)**	**Objectif didactique**	**Niveau CECRL**
[SN V SN]	Projection / transfert (concret → figuré)	Libres : *lancer une pierre*, *une balle* Collocations : *lancer une campagne*, *une mode*, *un produit* CVS : *lancer un cri*, *un regard*, *un appel*	- Relier entre eux les usages concrets et figurés - Comprendre le principe de transfert (physique → symbolique) - Distinguer constructions libres / collocationnelles / CVS. - Appliquer des tests diagnostiques (paraphrase, substitution du Vsup, stabilité lexicale)	A2 → B2

Tableau 19 : Forme type [SN V SN] : projection et transfert

Sous-typologie interne au schème [SN V SN] (critères d'analyse et d'observation) :

Type	**Diagnostic principal**	**Exemples**	**Remarques pédagogiques**
Construction libre	*Lancer* conserve le sens plein (projection matérielle) ; paraphrase verbale simple impossible sans changement de sens	*Lancer une pierre*	Variété lexicale large du COD ; pas de figement notable
Collocation	Cooccurrence préférentielle, sens d'initiation d'un événement ; possibilité d'alternance avec plusieurs verbes sémantiquement proches (proposer, adresser, offrir, envoyer, etc.)	*Lancer une campagne* / *une mode* / *un produit*	Substitutions proches : *démarrer*, *initier*, *engager* (selon contexte)
CVS	Nom prédicatif porte la valeur ; paraphrase verbale possible ; substitution de Vsup	*Lancer un cri = crier* *Lancer un regard = regarder brièvement* *Lancer un appel = appeler* / *adresser un appel*	Remplacements typiques du Vsup : *pousser un cri*, *jeter* / *porter un regard*, *adresser un appel*

Tableau 20 : Sous-typologie interne au schème [SN V SN] : critères d'analyse et d'observation

2.2. La forme-type [SN V SN à SN] : transfert dirigé et communication

Cette forme-type introduit un bénéficiaire ou destinataire explicite, marquant un transfert orienté. Elle permet de lier la dimension syntaxique (double complémentation) à la dimension discursive (interaction, transmission d'un message ou d'un objet).

Forme–type	**Valeur sémantique dominante**	**Exemples (authentiques ou adaptés)**	**Objectif didactique**	**Niveau CECRL**
[SN V SN à SN]	Transfert dirigé (communication, transmission, interaction)	*Elle lance un appel à la population /* *L'entreprise a lancé une invitation à ses partenaires /* *Il lui lança un regard ironique*	- Comprendre le rôle du destinataire explicite - Relier construction syntaxique et intention communicative - Identifier les collocations institutionnelles ou expressives	B1 → C1

Tableau 21 : La forme-type [SN V SN à SN] : transfert dirigé et communication

Ce schème illustre une mise en relation triadique entre un émetteur, un message et un destinataire. Il offre une base idéale pour travailler les verbes de communication et la valeur pragmatique de la construction. Les apprenants peuvent, par exemple, reformuler des phrases en modifiant le destinataire ou la nature de l'objet (*lancer une invitation à un collègue* / *à une ONG* / *à ses amis*), afin de percevoir l'effet sur le sens.

Sur le plan pédagogique, cette structure favorise aussi l'intégration d'actes de parole (*inviter*, *avertir*, *interpeller*), permettant un lien naturel avec la production orale en interaction.

Comme pour le schème [SN V SN], certaines combinaisons de [SN V SN à SN] peuvent se figer partiellement ou relever de constructions à verbe support, notamment lorsque le verbe *lancer* perd sa valeur lexicale de projection qui se reporte sur un nom prédicatif (*lancer une invitation à*, *lancer un appel à*). Ces cas peuvent être analysés à l'aide des tests diagnostiques présentés en 2.1 (paraphrase verbale, substitution du Vsup et stabilité du nom).

2.3. La forme-type [SN se V dans SN] : inchoativité et implication du sujet

La construction pronominale se *lancer dans* exprime un engagement volontaire dans une activité, un projet ou un processus. Elle traduit un mouvement figuré de passage à l'action et présente un fort potentiel métaphorique, souvent associé à la dimension personnelle ou sociale de l'acte.

Forme–type	**Valeur sémantique dominante**	**Exemples (authentiques ou adaptés)**	**Objectif didactique**	**Niveau CECRL**
[SN se V dans SN]	Inchoativité, engagement dans un processus ou une activité	*Il s'est lancé dans une nouvelle aventure professionnelle /* *Elle se lance dans la politique /* *Nous nous sommes lancés dans la restauration solidaire*	- Travailler les valeurs aspectuelles du verbe (inchoatif), en lien avec sa forme pronominale (réfléchi) - Relier, dans ce cas précis, la forme pronominale à la valeur sémantique d'engagement exprimée par la construction - Favoriser la production de phrases à dimension personnelles ou sociale	B1 → C1

Tableau 22 : La forme-type [SN se V dans SN] : inchoativité et implication du sujet

Sur le plan linguistique, cette construction se rattache à la classe E2c de LVF et à un schème pronominal de type [P10j0].

Sur le plan didactique, elle permet d'aborder l'inchoativité à partir d'expériences personnelles et d'encourager la parole à la première personne.

Une activité typique consiste à faire compléter des phrases du type : *Je me lance dans…* / *Si je devais me lancer dans un projet, ce serait…* . Les productions servent ensuite à distinguer les valeurs figurées selon le domaine (travail, loisir, études, engagement).

Ce schème, majoritairement productif et non figé, peut toutefois admettre des emplois partiellement lexicalisés (*se lancer dans une aventure*, *se lancer dans la bataille*). Ces séquences présentent un degré de figement intermédiaire qu'il convient d'évaluer par analogie avec les critères retenus en 2.1 pour les CVS (stabilité lexicale, substitution limitée du verbe).

2.4. Les formes-types [SN V dans SN] et [SN (se) V SN sur SN] – orientation spatiale et thématique.

Les deux formes-types présentées ici prolongent les précédentes en introduisant une dimension faisant intervenir les prépositions, qui influe directement sur l'interprétation du procès.

Elles expriment deux types d'orientation distincts :

- [SN V dans SN] traduit un mouvement d'insertion ou d'immersion ;
- [SN (se) V SN sur SN] indique une orientation vers une cible ou un thème discursif.

Ces constructions illustrent la manière dont les prépositions *dans* et *sur* contribuent à la polysémie de *lancer*, en prolongeant la dynamique du mouvement vers des emplois abstraits ou discursifs.

a) La forme-type [SN V dans SN] – orientation spatiale et métaphorique

Forme–type	**Valeur sémantique dominante**	**Exemples (authentiques ou adaptés)**	**Objectif didactique**	**Niveau CECRL**
[SN V dans SN]	Orientation spatiale ou immersion dans un domaine ou un processus	*Il lança la balle dans la foule* / *L'entreprise a lancé un produit dans le secteur de la mode écologique* / *Ils ont lancé le débat dans la société*	- Comprendre la valeur spatiale et figurée de *dans* - Identifier le lien entre mouvement concret et participation métaphorique - Relier le contexte lexical au domaine sémantique (sport, économique, social)	B1 → C1

Tableau 23: La forme-type [SN V dans SN] – orientation spatiale et métaphorique

Cette construction prolonge le schème [SN V SN] introduisant un complément prépositionnel de domaine. Le passage du concret (*lancer une balle* dans un espace physique) au figuré (*lancer un débat* dans la société) illustre la continuité cognitive entre le mouvement et la participation à la sphère d'activité.

Sur le plan didactique, cette forme-type permet de travailler la valeur polysémique de la préposition *dans*, souvent source de difficulté pour les apprenants, et de faire apparaître la métaphore spatiale sous-jacente à de nombreux emplois figurés. Une activité possible consiste à classer les expressions selon leur degré de concrétisation :

Lancer une pierre dans le lac → espace réel
Lancer un débat dans la société → espace discursif
Lancer un produit dans le secteur de la mode → espace socio-économique

Ce travail aide les apprenants à reconnaître comment la structure spatiale s'étend aux domaines abstraits du discours.

b) La forme-type [SN (se) V SN sur SN] – orientation vers une cible ou un thème discursif.

Forme–type	**Valeur sémantique dominante**	**Exemples (authentiques ou adaptés)**	**Objectif didactique**	**Niveau CECRL**
[SN (se) V SN sur SN]	Orientation vers une cible, un thème ou un domaine discursif	*L'entreprise a lancé un produit sur le marché* / *Ils ont lancé un débat sur les réseaux sociaux* / *Je me lance sur ce sujet délicat*	- Comprendre la valeur directionnelle de *sur* : visée, cible, focalisation - Distinguer les variantes pronominales et non pronominales - Travailler la notion de thème discursif ou de domaine de référence	B1 → C1

Tableau 24 : La forme-type [SN (se) V SN sur SN] : orientation vers une cible ou un thème discursif.

Ce schème est doublement structuré : il combine un complément d'objet direct (*SN*) et un complément prépositionnel (*sur SN*). La préposition *sur* exprime une visée externe : elle marque d'abord une orientation directionnelle vers une cible concrète (*se lancer sur SN*), mais, dans les usages discursifs, elle prend une valeur équivalente à *à propos de*. Ainsi, *lancer un débat sur la parité* revient à *ouvrir un débat à propos de la parité*. Cette évolution sémantique traduit une focalisation de la parole sur un thème particulier, impliquant le locuteur dans l'acte de parole (*Je me lance sur ce sujet*).

Sur le plan linguistique, cette structure met en lumière la polyvalence de la préposition *sur* qui, d'une fonction spatiale de contact ou de direction, évolue vers une valeur métaphorique marquant l'orientation du discours vers un thème précis.

Sur le plan didactique, elle offre une base idéale pour travailler les verbes de communication et de diffusion (*lancer*, *publier*, *diffuser*, *proposer*), ainsi que les expressions médiatiques et institutionnelles.

Une activité typique consistera à reformuler des phrases en modifiant la cible ou le domaine discursif :

Lancer un produit sur le marché / sur internet / sur les réseaux sociaux.
Lancer un débat sur le climat / sur la parité / sur la santé publique.

Les apprenants peuvent comparer les effets de sens selon la cible ou la préposition employée, afin de comprendre la logique directionnelle et thématique propre à cette construction.

c) Tableau récapitulatif

Forme-type	**Préposition**	**Valeur dominante**	**Interprétation figurée**	**Dimension didactique**
[SN V dans SN]	*dans*	Orientation interne / immersion	Insertion dans un domaine ou un processus	Travail de la métaphore spatiale et la polysémie de *dans*
[SN (se) V SN dans SN]	*sur*	Orientation externe / ciblée	Visée vers une cible ou un thème discursif	Sensibilisation à la visée thématique et à la valeur directionnelle

Tableau 25 : Tableau récapitulatif des formes-types prépositionnelles

d) Remarque sur le degré de figement

Dans ces schèmes prépositionnels, la frontière entre collocation et CVS reste perméable. Certaines séquences, comme *lancer un débat sur un thème* ou *lancer un produit sur le marché*, peuvent tendre vers un emploi semi-figé, notamment dans les discours médiatiques et institutionnels. Le degré de lexicalisation peut être évalué à l'aide des tests diagnostiques présentés en 2.1 (paraphrase verbale, substitution du Vsup, stabilité du nom prédicatif).

Ces deux formes-types complètent le réseau constructionnel du verbe *lancer* en montrant comment les prépositions participent à la structuration du sens, en orientant le procès vers un espace concret, symbolique ou discursif, et en aidant à reconnaître la logique métaphorique qui traverse les emplois du verbe.

2.5. Tableau récapitulatif des formes-types exploitées

Forme-type	**Valeur dominante**	**Type de variation sémantique**	**Domaines d'usage privilégiés**	**Compétence visée**
[SN V SN]	Projection / transfert	Concret → abstrait	Vie quotidienne, médias, expression figurée	Compréhension des relations syntaxiques de base et distinction construction libre / collocation / CVS
[SN V SN à SN]	Communication / transfert dirigé	Émetteur → destinataire	Échanges, relations sociales, institutions	Production de phrases complexes (double complémentation) et reconnaissance d'actes de parole
[SN se V dans SN]	Engagement / Inchoativité	Dynamique du sujet	Projets, initiatives, émotions, engagement personnel	Expression de l'aspect inchoatif et mobilisation du schème pronominal
[SN (se) V SN sur SN]	Orientation spatiale ou thématique	Spatial → discursif	Médias, économie, débats, diffusion d'idées	Maîtrise des prépositions directionnelles et lecture figurée des domaines de discours

Tableau 26 : Tableau récapitulatif des formes-types exploitées

L'ensemble des formes-types présentées dans cette section met en lumière la cohérence du réseau constructionnel du verbe *lancer*. Ces schèmes, définis par leurs régularités syntaxiques et leurs valeurs sémantiques spécifiques, constituent la base de l'exploitation didactique présentée dans la section suivante. Celle-ci montrera comment ces configurations peuvent être transformées en support pédagogiques concrets, favorisant la compréhension et la production des constructions verbales en français langue étrangère.

3. Échantillon d'activités didactiques

L'objectif de cette section est d'illustrer comment les formes-types dégagées de l'analyse linguistique du verbe *lancer* peuvent être intégrées dans des séquences pédagogiques de FLE.
Les activités présentées ci-dessous constituent un échantillon raisonné : elles visent à démontrer la faisabilité et la pertinence d'une approche fondée sur les schèmes syntactico-sémantiques, sans prétendre à l'exhaustivité d'un manuel.
Elles suivent une progression méthodologique en quatre temps :
1. Observation – repérage des régularités à partir d'exemples authentiques ;
2. Systématisation – formulation et stabilisation des schèmes ;
3. Production – réemploi des schèmes dans des situations de communication ;
4. Évaluation et transfert – vérification et extension à d'autres verbes.

Chaque activité est conçue pour favoriser la compétence constructionnelle, c'est-à-dire la capacité à identifier, comprendre et mobiliser les schèmes syntaxico-sémantiques dans des contextes nouveaux.

3.1. Activités de découverte

Ces activités visent à faire observer les régularités sans les nommer explicitement. L'apprenant découvre les formes-types à travers des extraits authentiques, puis formule des hypothèses sur la structure et le sens.

Fiche 1 – Repérer les structures de *lancer*

Objectif	Identifier les schèmes syntaxiques de *lancer* à partir d'exemples authentiques.
Niveau CECRL	A2 → B1
Support	Extraits tirés de corpus (articles, romans, dialogues, publicités).
Consigne	Lisez les phrases suivantes. Classez-les selon la structure que vous observez (verbe + complément direct / verbe + préposition / verbe + deux compléments)
Exemples	1) Il lança une pierre dans le lac. 2) Ils ont lancé une campagne de prévention. 3) Elle se lance dans la politique. 4) Je me lance sur ce sujet.

Tableau 27 : Fiche 1 - Description et consignes de l'activité « Repérer les structures de *lancer* »

Tâche : Complétez le tableau suivant.

Phrase	Type de complément	Préposition	Sens global
1)	COD	---	Mouvement concret
2)	COD	---	Action figurée (*initier*)
3)	Pronominal + SP (dans)	*dans*	Engagement, début d'une activité
4)	Pronominal + SP (sur)	*sur*	Orientation vers un thème

Tableau 28 : Fiche 1 - Activité d'identification des structures syntaxiques de *lancer*

Objectif final : Faire émerger intuitivement les quatre formes-types principales.

Fiche 2 – Relier structure et sens

Objectif	Relier la variation syntaxique à la variation sémantique
Niveau CECRL	B1
Consigne	Reliez chaque groupe de phrases à la valeur sémantique dominante qu'il exprime

Tableau 29 : Fiche 2 - Description et consignes de l'activité "Relier structure et sens"

Phrase		Valeur sémantique
Lancer une balle, lancer une pierre	□	□ Projection concrète
Lancer une idée, lancer une campagne	□	□ Transfert abstrait
Se lancer dans un projet, se lancer dans la politique	□	□ Engagement personnel
Se lancer sur un sujet, lancer sur une piste	□	□ Orientation thématique

Tableau 30 : Fiche 2 - Activité de mise en relation entre structures syntaxiques et valeurs sémantiques du verbe *lancer*

Mise en commun :

Discussion guidée : Comment la préposition change-t-telle le sens du verbe ?

3.2. Activités de structuration

Ces activités consolident les régularités observées et conduisent à la formulation explicite des formes-types. Elles mobilisent la comparaison, la transformation et la reformulation, pour ancrer la correspondance entre structure syntaxique et valeur sémantique.

Fiche 3 – Construire la carte conceptuelle des formes-types de *lancer*

Objectif	Systématiser les schèmes syntactico-sémantiques de *lancer* en visualisant leurs régularités et leurs correspondances
Niveau CECRL	B1 → B2
Support	Tableau vierge ou schème à compléter en binôme (papier ou outil numérique collaboratif)
Durée	45 minutes
Consigne	Complétez la carte conceptuelle suivante, présentée ici sous forme de tableau, avec les exemples, les valeurs correspondantes dominantes et les verbes proches correspondant à chaque forme-type

Tableau 31 : Fiche 3 – Description et consignes de l'activité « Construire la carte conceptuelle des formes-types de lancer »

L'activité vise à faire apparaître les régularités entre structure syntaxique, valeur sémantique et domaines d'usage, afin d'aider à visualiser le réseau constructionnel du verbe *lancer*.

Forme-type	**Exemples**	**Valeur dominante**	**Synonymes possibles**
[SN V SN]	*Lancer une balle / une idée*	Projection / transfert	*Envoyer*, *initier*
[SN V SN à SN]	*Lancer une invitation à ses amis*	Transfert dirigé (émetteur → destinataire)	*Adresser*, *proposer*
[SN se V dans SN]	*Se lancer dans un projet / une aventure*	Engagement dans un processus / inchoativité	*S'engager*, *débuter*
[SN (se) V sur SN]	*Se lancer sur un thème / Se lancer sur un sujet*	Orientation thématique ou discursive (cible)	*Aborder*, *s'attaquer à*

Tableau 32: Fiche 3 - Activité de synthèse des formes-types du verbe *lancer*

Extension possible : Pour aller plus loin, ajouter des collocations aux expressions idiomatiques correspondant à ces schèmes, afin d'élargir la carte vers des emplois plus figés ou phraséologiques : *lancer un cri*, *lancer un regard*, *lancer les dés*, *se lancer dans la bataille*, *lancer une campagne*, *lancer un appel*, etc.

Cette activité vise à :

- Visualiser les relations syntaxe-sémantique entre les différentes formes-types.
- Identifier les axes de variation (de concret à figuré, de libre à figé).
- Relier les schèmes à des actes de parole et des contextes d'usage variés.
- Favoriser une approche inductive et collaborative de la grammaire verbale.

Évaluation :

Critères	**Indicateurs observables**
Clarté visuelle	La carte distingue clairement les quatre formes-types et leurs relations
Pertinence linguistique	Les correspondances syntaxe-sémantique sont exactes
Justification métalinguistique	Le groupe explique les choix de classement et les rapprochements opérés

Tableau 33 : Fiche 3 - Grille d'évaluation e l'activité de synthèse des formes-types du verbe *lancer*

Fiche 4 – Transformer et paraphraser

Objectif	Travailler la flexibilité syntaxique et la paraphrase
Niveau CECRL	B2
Consigne	Transformez les phrases selon le modèle donné

Tableau 34 : Fiche 4 - Description et consignes de l'activité de transformation et de paraphrase syntaxique autour du verbe *lancer*

Exemples :
1) Il a lancé une idée intéressante. → Il a proposé une idée intéressante.
2) Elle se lance dans la politique. → Elle commence une carrière politique.
3) Ils se sont lancés sur ce sujet. → Ils ont abordé ce thème avec enthousiasme.

Tableau 35 : Fiche 4 - Activité de transformation et de paraphrase syntaxique autour du verbe *lancer*

But : Comprendre que la variation des verbes synonymiques modifie la nuance sémantique mais conserve le schème syntaxique.

3.3. Activités de production

Ces activités visent la réutilisation active des formes-types dans des contextes communicatifs. Elles combinent travail créatif, interaction et appropriation lexicale.

Fiche 5 – Créer une campagne

Objectif	Réemployer les schèmes [SN V SN] et [SN V SN à SN] dans un projet communicatif
Niveau CECRL	B1 → B2
Tâche	En groupe, imaginez une campagne publique (écologique, culturelle, solidaire…). Utilisez au moins cinq expressions avec *lancer* (ex. *lancer une idée*, *lancer une campagne*, *lancer un appel à la population*).
Déroulement	1. Recherche d'idées et de slogans. 2. Rédaction d'un texte court (affiche, message publicitaire). 3. Présentation orale devant le groupe.
Évaluation	Utilisation correcte et variée des constructions de lancer : clarté du message ; créativité

Tableau 36 : Fiche 5 - Activité de production communicative « Créer une campagne »

Fiche 6 – Témoignages personnels : « *Je me lance dans…* »

Objectif	Exploiter la forme-type [SN se V dans SN] dans des situations personnelles.
Niveau CECRL	B1 → C1
Consigne	Complétez la phrase *Je me lance… dans* puis expliquez votre choix à l'oral ou à l'écrit.
Variantes	*Si je devais me lancer dans un projet…* *Je me suis lancé(e) dans…et j'ai appris que…*
Objectif pédagogique	- Travailler l'expression personnelle et inchoativité. - Encourager la production narrative et émotionnelle. - Favoriser l'usage pronominal réflexif.

Tableau 37 : Fiche 6 – Activité d'expression personnelle « Je me lance dans… »

Fiche 7 – Débat thématique : « *lancer un débat sur un sujet sensible* »

Objectif	Réemployer la forme-type [SN (se) V SN sur SN] dans une situation de communication discursive et argumentée.
Niveau CECRL	B2 → C1
Support	Article de presse, extraits de forums ou de débats télévisés.
Durée	45 à 60 minutes

Tableau 38 : Fiche 7 – Description et consignes de l'activité « *lancer un débat sur un sujet sensible* »

Contexte linguistique :

Ce schème associe un complément d'objet direct (SN) et un complément prépositionnel introduit par *sur*, exprimant la cible thématique ou le domaine discursif du procès.

Il illustre la valeur directionnelle et figurée de *sur* : non plus un simple repère spatial, mais une orientation du discours vers un sujet déterminé (*lancer un débat sur la parité*, *lancer une discussion sur le climat*).

La variante pronominale (*se lancer sur un thème*) introduit une dimension d'engagement personnel du locuteur.

Consigne :

Travaillez en groupe de trois ou quatre.

1. Choisissez un thème d'actualité (écologie, égalité, intelligence artificielle, droits sociaux, etc.).

2. Rédigez ensemble une courte proposition d'ouverture de débat en utilisant au moins deux énoncés contenant le verbe *lancer* selon la structure [SN (se) V SN sur SN].

Ex. L'association a lancé un débat sur la consommation responsable.

Ex. Je me lance sur le sujet du télétravail et de ses effets sociaux.

3. Présentez votre introduction à l'oral et invitez les autres groupes à réagir ou à prolonger le débat.

Variantes possibles :

- Version médiatique : rédiger le titre et le chapeau d'un article imaginaire (Une ONG lance un débat sur le recyclage en milieu urbain).
- Version interactive : un apprenant « modérateur » lance une série de questions sur un thème et les autres y répondent spontanément.
-

Objectifs pédagogiques :

- Comprendre la valeur directionnelle et discursive de *sur* (cible, thème, orientation).
- Distinguer les variantes non pronominale (*lancer un débat sur*) et pronominale (*se lancer sur un sujet*).
- Relier le schème syntaxique à une fonction pragmatique réelle (*initier*, *animer*, *orienter un débat*).
- Développer la production orale argumentée et l'interaction.

Évaluation :

Critères	**Indicateurs observables**
Pertinence linguistique	Usage correct du schème [SN (se) V SN sur SN] ; choix approprié du COD et du complément introduit par *sur*
Maîtrise discursive	Capacité à introduire, développer et relancer un thème
Dimension interactionnelle	Réactions, questions, prises de parole pertinentes
Créativité et autonomie	Variété lexicale et originalité du contenu

Tableau 39 : Fiche 7 – Grille d'évaluation de l'activité « *lancer un débat sur un sujet sensible* »

Cette activité illustre la dimension discursive et médiatique du verbe *lancer*. Elle favorise la compréhension du rôle structurant des prépositions directionnelles dans la construction du sens et la mise en place d'actes de parole orientés (proposer, introduire, débattre, interpeller).

3.4. Activités d'évaluation et de transfert

Les activités d'évaluation ont une fonction double : vérifier la maîtrise des schèmes et favoriser leur transférabilité à d'autres verbes (par ex. *envoyer*, *jeter*, *proposer*, *engager*).
Elles peuvent prendre la forme de tests de production, de reformulation ou de cartes conceptuelles.

Fiche 8 – Reformuler avec un autre verbe

Objectif	Vérifier la compréhension des valeurs des formes-types de *lancer*.
Consigne	Reformulez chaque phrase en remplaçant *lancer* par un verbe proche, sans changer le sens global

Tableau 40 : Fiche 8 – Description et consignes de l'activité « Reformuler avec un autre verbe »

Exemples

Il a lancé un appel à la population. → Il a adressé un appel à la population.
Elle s'est lancée dans une carrière d'artiste. → Elle a entamé une carrière d'artiste.
Ils se sont lancés sur le sujet du climat. → Ils ont abordé la question du climat.

Tableau 41 : Fiche 8 – Activité « Reformuler avec un autre verbe »

Critères : Maintien du sens global ; respect de la structure syntaxique.

Fiche 9 – Transfert à d'autres verbes

Objectif	Étendre la compréhension constructionnelle à d'autres verbes partageant des schèmes similaires à ceux de *lancer*
Niveau CECRL	B2 → C1
Consigne	Pour chaque forme-type, proposez un autre verbe qui peut occuper la même structure, puis créez une phrase illustrant cette substitution
But	Vérifier la compréhension des régularités syntaxico-sémantiques et encourager la réutilisation dans des contextes nouveaux

Tableau 42 : Fiche 9 – Description et consignes de l'activité « Transfert à d'autres verbes »

Forme-type	**Verbe de substitution**	**Exemple produit par l'apprenant**
[SN V SN]	*jeter* *envoyer*	*Jeter une pierre dans l'eau* *Envoyer un message clair*
[SN V SN à SN]	*adresser* *proposer*	*Adresser une invitation à un collègue* *Proposer une solution à un client*
[SN se V dans SN]	*s'engager* *entrer*	*S'engager dans un projet associatif* *Entrer dans une nouvelle aventure*
[SN (se) V SN sur SN]	*diffuser* *publier* *proposer*	*Diffuser un débat sur les réseaux sociaux* *Publier un article sur le marché de l'emploi* *Je me lance sur le sujet du changement climatique*

Tableau 43 : Fiche 9 – Exemples de transfert des formes-types de *lancer* à d'autres verbes

Objectifs pédagogiques :

- Identifier les verbes appartenant au même réseau constructionnel que *lancer*.
- Comprendre la productivité des schèmes syntactico-sémantiques et leur valeur directionnelle.
- Développer la souplesse combinatoire et la créativité syntaxique des apprenants.

Critères d'évaluation

Aspect évalué	Indicateurs
Pertinence grammaticale	Respect du schème syntaxique et de la place des compléments
Cohérence sémantique	Choix du verbe compatible avec la valeur figurée du schème
Variété et originalité	Capacité à créer des phases diversifiées et contextuellement plausibles

Tableau 44 : Fiche 9 – Grille d'évaluation de l'activité « Transfert à d'autres verbes »

Cette fiche finalise la séquence en invitant les apprenants à transférer leur compréhension des formes-types de *lancer* vers d'autres verbes partageant les mêmes configurations. Elle met en évidence la généralisabilité du modèle constructionnel, principe clé de la démarche adoptée dans ce chapitre.

Les neuf fiches constituent une séquence complète et adaptable, qui permet de passer :

- de la découverte intuitive à la systématisation explicite ;
- de la production guidée à la production libre ;
- et enfin du travail sur *lancer* à la généralisation vers d'autres verbes à structure comparable.

Elles traduisent en pratique la démarche théorique développée dans les chapitres précédents, fondée sur l'articulation entre analyse linguistique, phraséologie et didactique des constructions verbales.

4. Analyse et discussion des résultats attendus

L'exploration didactique des formes-types du verbe *lancer*, à travers les activités présentées dans la section précédente, vise un objectif plus large que la simple acquisition lexicale : elle cherche à développer une compétence constructionnelle permettant aux apprenants de comprendre et de produire des énoncés en s'appuyant sur les régularités formelles et sémantiques de la langue. Cette compétence se situe à l'interface entre la grammaire, le lexique et la phraséologie ; elle suppose une conscience accrue du fonctionnement syntaxico-sémantique des verbes.

4.1. Développement de la compétence constructionnelle

L'un des apports majeurs de cette approche réside dans la mise en visibilité des schèmes récurrents et leur appropriation progressive par les apprenants. En travaillant sur un seul verbe – ici *lancer* – les activités permettent d'observer comment des structures formellement proches s'organisent en réseau et comment une même configuration syntaxique peut générer différentes valeurs sémantiques.

L'analyse des productions d'apprenants dans des expérimentations pilotes (ou hypothétiques) laisse attendre plusieurs effets positifs :

- une meilleure identification des schèmes syntaxiques : les apprenants reconnaissent plus aisément la structure sujet-verbe-complément et les variations prépositionnelles qui modifient le sens ;
- une maîtrise accrue des emplois figurés : la mise en réseau des sens (concret → figuré) permet de comprendre la logique métaphorique qui sous-tend la polysémie du verbe ;
- une argumentation de la flexibilité lexicale : les apprenants sont capables de remplacer *lancer* par d'autres verbes du même schème (*envoyer*, *proposer*, *adresser*, *jeter*) tout en conservant la cohérence syntaxique ;
- enfin, une autonomisation métalinguistique : la capacité à formuler et à transférer les régularités observées vers d'autres verbes ou d'autres structures.

Ce développement ne repose pas sur la mémorisation isolée d'expressions, mais sur la compréhension des relations entre forme et sens : l'apprenant devient capable de généraliser les schèmes appris à de nouveaux contextes.

4.2. Apports à la compréhension de la polysémie verbale

Les activités proposées contribuent également à dédramatiser la question de la polysémie, souvent perçue comme un obstacle. Grâce aux formes-types, les usages variés du verbe *lancer* cessent d'apparaître comme arbitraires : ils s'inscrivent dans un continuum sémantique allant de la projection concrète (*lancer une pierre*) à la projection symbolique (*lancer une idée*), puis à l'engagement personnel (*se lancer dans un projet*) et à la focalisation discursive (*se lancer sur un sujet*).

Ce travail progressif sur les relations de sens permet de développer une compétence interprétative : l'apprenant apprend à inférer le sens figuré à partir du sens de base, en mobilisant la cohérence du réseau constructionnel.

Sur le plan didactique, cette approche rend possible une didactisation explicite de la polysémie, domaine souvent négligé par les manuels, qui tendent à présenter les verbes sous forme d'entrées lexicales cloisonnées.

4.3. Intégration de la dimension phraséologique

Les séquences construites à partir des formes-types intègrent la phraséologie dans le travail grammatical, au lieu de la traiter comme un complément lexical.
Les apprenants découvrent que certaines combinaisons – comme *lancer un cri*, *lancer un regard*, *lancer une campagne* – constituent des zones intermédiaires entre liberté combinatoire et figement, et qu'elles s'expliquent par les régularités du schème [SN V SN]. Cette approche favorise une compréhension graduée du figement, en distinguant :

- les combinaisons libres (*lancer une pierre*) ;
- les collocations semi-figées (*lancer une campagne*) ;
- et les locutions plus figées (*lancer un cri*).

Le travail phraséologique s'intègre ainsi naturellement dans la progression grammaticale : les apprenants perçoivent les niveaux de stabilité lexicale et apprennent à reconnaître les unités lexicales complexes comme des constructions à part entière.

4.4. Limites et points de vigilance

Malgré ses apports, cette démarche comporte plusieurs limites qu'il convient de souligner.

1. Charge cognitive :
L'introduction explicite des schèmes syntaxiques peut représenter une complexité supplémentaire pour des apprenants de niveaux A1-A2, en particulier si elle n'est pas étayée par des supports visuels ou contextuels. Une phase d'observation intuitive par les apprenants, fondée sur les exemples contextualisés, et guidée par l'enseignant, reste donc indispensable avant toute formalisation.

2. Nécessité de contextualisation :
Les constructions doivent toujours être replacées dans des situations de communication significatives ; sans ancrage pragmatique, la reconnaissance les schèmes risque de rester théorique.

3. Risque de surgénéralisation :

La productivité des schèmes peut conduire certains apprenants à les appliquer de manière excessive ou inappropriée. Il importe donc de prévoir des moments de vérification contextualisée pour consolider l'usage correct des formes.

4. Intégration curriculaire

L'exploitation des formes-types suppose un ajustement des séquences existantes dans les programmes de FLE. Les manuels actuels ne sont pas toujours conçus selon cette logique, ce qui demande une adaptation du matériel et des objectifs d'enseignement.

4.5. Perspectives d'extension

L'intérêt de la démarche fondée sur les formes-types ne se limite pas au verbe *lancer*. Le même protocole d'analyse et de didactisation peut être appliqué à d'autres verbes à haute productivité syntaxique, tels que *jeter*, *envoyer* ou *poser*, qui partagent avec *lancer* une organisation fondée sur la projection, le transfert ou l'orientation d'un procès vers une cible. Dans une perspective élargie, cette approche pourrait également être étendue à des verbes à forte phraséologisation, comme *tirer* ou *prendre*, dont les emplois s'organisent autour de réseaux d'expressions figées (*tirer profit*, *tirer parti*, *prendre peur*, *prendre la parole*, etc.). Ces verbes, en raison de leur forte productivité combinatoire, permettraient d'explorer la continuité entre constructions productives et constructions figées mise en évidence dans le chapitre précédent. Ils offriraient, ainsi un terrain d'observation privilégié pour affiner la distinction entre formes-types libres, collocationnelles et phraséologiques, et pour vérifier la transférabilité du modèle de description et de didactisation proposé ici.

Une telle extension permettrait de constituer un répertoire de formes-types verbales pour l'enseignement du FLE, où chaque verbe serait présenté non seulement par ses significations lexicales, mais aussi par les schèmes récurrents qui en organisent la combinatoire. Ce répertoire offrirait une vision intégrée du système verbal, articulant les régularités syntaxiques, sémantiques et phraséologiques.

Sur le plan méthodologique, cette approche ouvre également la voie à la création de ressources numériques interactives, où les apprenants pourraient manipuler les schèmes, explorer des exemples tirés de corpus authentiques et construire leurs propres phrases selon les modèles proposés. Les résultats attendus de cette démarche confirment l'intérêt d'une pédagogie des verbes fondée sur la reconnaissance et la mise en œuvre de régularités constructionnelles.

L'exploration didactique du verbe *lancer* démontre que l'on peut concilier rigueur linguistique et accessibilité pédagogique, en guidant les apprenants vers une compréhension structurée de la langue. Cette approche transforme l'apprentissage des verbes en un processus de découverte des régularités du système linguistique, plutôt qu'en une mémorisation de listes lexicales.

Le présent chapitre a marqué l'aboutissement de la démarche amorcée dans l'ensemble de cette recherche : il a permis de passer de la description linguistique des formes-types à leur exploitation didactique dans une perspective concrète d'enseignement du français langue étrangère.

À travers l'exemple du verbe *lancer*, il a été montré qu'il est possible d'articuler l'analyse syntaxico-sémantique, la phraséologie et la pratique pédagogique dans un cadre cohérent et transférable. L'ensemble des activités proposées a démontré que le travail sur les formes-types ne vise pas seulement la mémorisation de structures, mais l'acquisition d'une compétence constructionnelle : l'apprenant apprend à reconnaître les schèmes récurrents de la langue, à en comprendre la valeur sémantique et à les mobiliser de manière autonome dans des contextes nouveaux. Cette approche, fondée sur l'observation, la systématisation et le réemploi, conduit à une compréhension dynamique de la langue où les verbes sont perçus comme des noyaux de régularités plutôt que comme de simples unités lexicales isolées.

Sur le plan didactique, les activités conçues à partir du verbe *lancer* ont mis en évidence plusieurs axes d'innovation :

- l'intégration des collocations et constructions à verbe support dans la progression grammaticale, permettant d'articuler grammaire et lexique ;
- la prise en compte de la polysémie et de la variation figurée, non comme une source de confusion, mais comme un levier d'apprentissage ;
- la valorisation du rôle des prépositions dans la structuration du sens et la formation des schèmes.

Sur le plan méthodologique, cette expérimentation a illustré la possibilité d'un enseignement fondé sur la modélisation linguistique, où les analyses issues du corpus et des grammaires descriptives (notamment LVF) nourrissent directement la conception pédagogique. Cette articulation entre linguistique et didactique constitue, à notre sens, l'une des contributions principales de ce travail.

Enfin, bien que ce chapitre ait été centré sur un seul verbe, il ouvre des perspectives plus larges : les principes ici élaborés peuvent être étendus à d'autres verbes de même comportement syntaxique (*jeter*, *envoyer*, *poser*, *engager*) et contribuer à la constitution d'un répertoire de formes-types pour l'enseignement du FLE. Une telle orientation pourrait favoriser, à long terme, une refonte partielle des pratiques de présentation du lexique verbal dans les manuels, en privilégiant une approche structurée et contextualisée. Ainsi, ce dernier chapitre conclut la troisième partie de la thèse en

réaffirmant la cohérence entre analyse linguistique, observation didactique et proposition pédagogique.

Synthèse de la 3ème partie

La troisième partie de cette recherche a permis de mettre en évidence la valeur didactique d'une approche linguistique centrée sur les constructions verbales. En articulant l'analyse des manuels de Français Langue Étrangère, la réflexion théorique sur les formes-types et la conception d'activités pédagogiques, elle propose un modèle cohérent pour l'enseignement des verbes fondé sur la régularité constructionnelle.

Le chapitre 7 a montré que les manuels de FLE adoptent des traitements très variés du verbe, souvent centrés sur la morphologie et la conjugaison, au détriment des structures syntaxiques et sémantiques. Si certaines grammaires récentes (Grevisse, Noblat et al., 2023) intègrent désormais les collocations et les verbes support, la plupart des méthodes continuent à présenter les verbes comme des éléments lexicaux isolés. Le constat général est celui d'une sous-représentation des constructions verbales dans les supports pédagogiques, notamment des formes figées, des collocations et des constructions à verbe support. Ce déficit de traitement explicite explique en partie les difficultés rencontrées par les apprenants pour comprendre et produire des énoncés idiomatiques.

Le chapitre 8 a proposé une réponse théorique et méthodologique à cette lacune, en introduisant la notion de forme-type comme outil de médiation entre la description linguistique et l'enseignement. Les formes-types, dérivées de l'analyse du verbe *lancer*, permettent de regrouper les occurrences attestées en schèmes syntactico-sémantiques récurrents, tels que [SN V SN], [SN V SN à SN], [SN se V dans SN] ou [SN (se)V SN sur SN]. Ces schèmes rendent visibles les régularités sous-jacentes à la diversité des emplois, tout en intégrant la variation sémantique et les nuances aspectuelles. Du point de vue didactique, ils permettent :

- de dépasser la présentation fragmentaire des verbes en proposant une vision structurée ;
- d'articuler syntaxe, sémantique et pragmatique dans une approche unifiée ;
- de favoriser la transférabilité des apprentissages à d'autres verbes et contextes ;
- et de développer chez les apprenants une véritable compétence constructionnelle, fondée sur la reconnaissance et la mobilisation des schèmes récurrents de la langue.

Le chapitre 9 a mis en œuvre ces principes dans la conception d'un échantillon d'activités pédagogiques. En s'appuyant sur les formes-types du verbe *lancer*, nous proposons des activités organisées selon une progression en trois étapes – observer, systématiser, réemployer – visant à articuler analyse linguistique et pratique communicative. Ces activités mettent en évidence comment les schèmes peuvent être exploités à destination de différents niveaux du CECRL, en intégrant la dimension phraséologique (collocations, verbes supports) et la variation contextuelle. Les activités conçues permettent de transformer la connaissance linguistique en savoir-faire communicatif, en

donnant aux apprenants les moyens de comprendre et utiliser les régularités de la langue de manière autonome.

Dans l'ensemble, cette troisième partie met en évidence la possibilité d'une didactique des constructions verbales, fondée sur les principes suivants : explication des régularités, articulation entre forme et sens, et contextualisation des usages. Elle ouvre des perspectives concrètes pour renouveler l'enseignement du verbe en FLE, en reliant la rigueur descriptive de la linguistique à l'efficacité de la pratique pédagogique.

Conclusion générale

Cette thèse est née d'une conviction scientifique : sans prétendre épuiser la complexité du fonctionnement linguistique, l'analyse des constructions verbales constituent un point d'entrée décisif pour comprendre comment se structure le sens à l'interface entre lexique et syntaxe. À partir de cette idée, ce travail a cherché à explorer, au-delà de la description traditionnelle du verbe, son fonctionnement réel en discours et ses implications pour la didactique du français langue étrangère (FLE). Dès le départ, l'objectif n'était pas seulement descriptif, mais également explicatif et appliqué : il s'agissait de comprendre comment le verbe, en tant que centre de la prédication, structure la phrase à travers des schèmes récurrents, et comment ces régularités peuvent être enseignées pour favoriser la maîtrise de la langue par les apprenants.

Le point de départ de cette recherche reposait sur un double constat. D'une part, l'enseignement du FLE continue de se concentrer sur la morphologie verbale – la conjugaison, le système des temps et des modes – au détriment de la dimension constructionnelle, pourtant essentielle pour accéder à la fluidité et à la naturalité du discours. D'autre part, la linguistique contemporaine, notamment à travers la Grammaire des Constructions et la Lexicologie Explicative et Combinatoire, a profondément renouvelé la manière d'aborder le verbe : celui-ci n'est plus envisagé comme une unité lexicale isolée, mais comme le noyau d'un réseau d'associations syntactico-sémantiques qui donnent forme au sens. Ces deux constats, théorique et didactique, ont conduit à formuler l'hypothèse que la prise en compte des interactions lexique-syntaxe constitue une voie pertinente pour repenser la description et l'enseignement des verbes en français.

L'analyse linguistique menée dans cette thèse a permis de vérifier cette hypothèse, et ceci à plusieurs niveaux. L'étude a d'abord mis en lumière la cohérence interne de la notion de construction verbale, en montrant qu'elle permet de dépasser les clivages entre syntaxe, sémantique et lexique. Les constructions verbales apparaissent comme des unités forme-sens, à la fois productives et conventionnelles, situées sur un continuum de figement allant des constructions libres aux expressions idiomatiques. Ce cadre théorique, représenté dans la figure introductive du travail, a servi de fil conducteur pour analyser la diversité des emplois verbaux et leur organisation interne.

La première partie de la thèse a eu pour rôle de poser les fondements conceptuels et méthodologiques de cette approche. Elle a rappelé que la notion de verbe, depuis les premières grammaires grecques et latines jusqu'aux théories modernes, a toujours occupé une place centrale dans la description du langage, tout en demeurant difficile à circonscrire. Le parcours diachronique proposé a montré comment, de Denys de Thrace à Tesnière, le verbe a été successivement défini par sa morphologie, par sa fonction syntaxique, puis par sa valeur prédicative. La perspective s'est élargie avec les

apports de la linguistique structurale, générative et énonciative, permettant de situer le verbe à la croisée de plusieurs dimensions : morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique.

Cette première partie a également permis d'introduire la notion de construction verbale dans son évolution théorique. L'étude des travaux de Goldberg, Legallois, et de ceux de Mel'čuk et Polguère a montré que la construction, loin d'être un simple cadre syntaxique, est une entité linguistique à part entière, porteuse d'une valeur sémantique et pragmatique propre. Elle a également mis en évidence la complémentarité entre la Grammaire des Constructions et la Lexicologie Explicative et Combinatoire : la première insiste sur le caractère symbolique et formellement motivé de l'unité constructionnelle, tandis que la seconde souligne les régularités combinatoires qui assurent la cohérence du lexique. Ces deux approches, intégrées dans la présente recherche, ont permis de concevoir une typologie opérationnelle des constructions verbales phraséologiques, en distinguant les collocations, les locutions et les constructions à verbe support selon leur degré de figement et leur transparence sémantique.

Enfin, la présentation détaillée de l'ouvrage LVF de D&D-C (1997) a fourni le cadre méthodologique de l'analyse empirique. Cet ouvrage, dont la rigueur et la systématicité ont influencé la linguistique lexicale française, propose une classification des verbes selon leurs classes sémantiques, leurs schèmes syntaxiques et leurs valeurs aspectuelles. En prenant cette approche comme point de départ, la thèse a pu s'appuyer sur une base descriptive solide tout en la prolongeant vers des perspectives nouvelles : la mise en relation entre ces schèmes et les principes de la Grammaire des Constructions, d'une part, et leur transposition vers la didactique du FLE, d'autre part.

La deuxième partie a constitué le volet empirique du travail. À partir du corpus Frantext, un ensemble de 679 occurrences du verbe *lancer* a été recueilli, nettoyé, classé et analysé selon la méthode inspirée de Harris et de D&D-C. Ces données ont permis d'établir une typologie des emplois du verbe, d'en dégager les formes-types les plus représentatives et d'observer leurs variations syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. L'analyse a révélé que le verbe *lancer*, initialement défini par la valeur de projection physique, se déploie dans un large éventail d'emplois métaphoriques et d'emplois inchoatifs, où l'idée de « mettre en mouvement » se transpose dans des domaines discursifs, affectifs ou institutionnels (*lancer un appel*, *se lancer dans une entreprise*, *lancer une réforme*).

L'hypothèse d'une relation systématique entre structure syntaxique et valeur sémantique s'est confirmée tout au long de cette analyse. Chaque schème – par exemple [SN V SN], [SN V SN à SN], [SN se V dans SN], [SN V dans SN], [SN (se) V SN sur SN] – correspond à une régularité formelle associée à un profil sémantique stable. Les prépositions, en particulier, jouent un rôle décisif dans la

différenciation des sens : *dans* introduit l'idée d'entrée dans un domaine ou un processus (*se lancer dans une discussion*), tandis que *sur* met en relief la direction vers une cible ou un thème (*lancer une attaque sur le gouvernement*). Ces faits, récurrents dans le corpus, ont confirmé que la valeur des constructions ne dépend pas uniquement du verbe, mais résulte de l'interaction entre le verbe et la structure syntaxique dans laquelle il s'insère.

L'étude a également conduit à identifier plusieurs nouvelles acceptions non répertoriées dans LVF, notamment des emplois inchoatifs ou discursifs contemporains. En parallèle, l'analyse de la transitivité, de la polysémie, ainsi que de la synonymie entre *lancer* et *jeter* a permis de mieux comprendre les relations sémantiques internes à la famille de la projection. Le verbe *jeter*, choisi à des fins comparatives, a confirmé la pertinence du modèle : ses acceptions multiples, souvent parallèles à celles de *lancer*, montrent comment deux verbes proches divergent par leur distribution syntaxique, leur degré d'abstraction et leur orientation pragmatique. *Lancer* tend vers la productivité métaphorique et la créativité discursive, tandis que *jeter* conserve une coloration plus concrète, liée au rejet ou à la séparation. Cette comparaison a permis de vérifier que la construction verbale constitue un meilleur outil d'analyse que la simple synonymie lexicale, puisqu'elle permet d'intégrer la variation syntaxique et sémantique dans un même cadre interprétatif.

La troisième partie de la thèse a introduit la dimension didactique. Elle a d'abord montré, à travers l'analyse d'un ensemble de manuels de FLE, que le traitement des verbes demeure largement centré sur les formes libres et sur les conjugaisons, tandis que les constructions verbales phraséologiques sont peu ou pas abordées. Les collocations et les locutions sont parfois présentées comme des expressions figées à mémoriser, sans qu'en soit expliquée la logique syntaxico-sémantique. Ce constat a mis en évidence un écart persistant entre notre description linguistique des constructions et leur transposition dans la pédagogie du français langue étrangère.

Pour combler cet écart, nous avons proposé un modèle d'enseignement fondé sur les formes-types, c'est-à-dire sur des schèmes récurrents susceptibles d'être observés, compris et réutilisés par les apprenants. À partir du verbe *lancer*, neuf fiches d'activités pédagogiques ont été conçues et présentées : elles couvrent les étapes de la découverte, de la structuration, de la production et de l'évaluation. Ces activités visent à développer chez les apprenants une compétence constructionnelle, entendue comme la capacité à identifier, interpréter et mobiliser les schèmes syntaxiques porteurs de sens. Les résultats attendus de cette approche concernent à la fois la consolidation de la grammaire, l'enrichissement du lexique et l'amélioration de la fluidité expressive.

L'ensemble du travail permet de préciser les hypothèses initiales : le verbe ne peut être enseigné efficacement qu'à travers ses constructions, car celles-ci constituent les véritables unités de sens en discours. L'apprentissage fondée sur les formes-types permet de relier la régularité grammaticale à la

créativité linguistique, en donnant aux apprenants les moyens de reconnaître les régularités tout en comprenant les variations. La compétence verbale devient ainsi une compétence de mise en réseau des constructions, et non une simple accumulation de formes conjuguées.

Comme toute recherche, ce travail présente cependant certaines limites qui méritent d'être signalées, non pour les atténuer, mais pour situer avec transparence la portée de l'étude.

Dans la deuxième partie, l'analyse fondée sur LVF a permis d'identifier et de classifier des schèmes syntactico-sémantiques, mais une confrontation plus systématique avec d'autres cadres théoriques (par exemple la grammaire de dépendance, la théorie des schèmes syntaxiques de Harris ou encore les modèles lexicaux-cognitifs) aurait permis d'élargir et de consolider la discussion. De même, certaines limites du modèle LVF relevées au chapitre 4 – notamment la classification parfois discutable de certains schèmes ou l'absence de prise en compte de variations constructionnelles observées dans l'usage réel – auraient pu donner lieu à une proposition de révision plus formalisée, si le temps de recherche l'avais permis.

Sur le plan méthodologique, l'étude aurait également pu être approfondie par un prolongement quantitatif permettant de mesurer la productivité relative des différents schèmes identifiés dans le corpus, ainsi que leur représentativité dans l'usage contemporain. Par ailleurs, la comparaison avec le verbe *jeter* n'a constitué qu'une première étape : elle aurait gagné à être étendue à un réseau lexical plus large comprenant d'autres verbes de la même famille sémantique (*projeter*, *envoyer*, *balancer*, *déclencher*, etc.), afin de mieux comprendre les phénomènes de concurrence constructionnelle. Enfin, les prépositions, dont le rôle syntaxique et sémantique s'est avéré central dans la formation des constructions verbales, auraient pu faire l'objet d'un traitement spécifique et plus systématique ouvrant la voie à une véritable grammaire des relations prépositionnelles dans les constructions verbales du français.

Au-delà des résultats obtenus, cette recherche soulève plusieurs questions nouvelles, dont certaines méritent d'être approfondies dans des travaux ultérieurs. L'une des plus significatives concerne le rôle des prépositions dans la formation du sens constructionnel. Les observations menées sur *lancer* ont montré que les prépositions ne se limitent pas à des marqueurs syntaxiques de relation, mais qu'elles constituent de véritables opérateurs sémantiques, capables de modifier la valeur du verbe, son aspect ou sa portée référentielle. Ainsi, *lancer dans*, *lancer à*, *lancer contre* relèvent d'un même verbe, mais instaurent des cadres d'interprétation très différents. Le passage d'une préposition à une autre correspond souvent à un changement de construction, et donc à un glissement de sens : de la projection concrète à l'implication métaphorique, de la direction spatiale à la visée discursive. Ces régularités invitent à prolonger la recherche vers une grammaire des prépositions envisagée dans leur rôle de médiateurs entre la structure verbale et la sémantique de l'énoncé.

Une telle perspective permettrait non seulement de compléter l'analyse linguistique des constructions verbales, mais aussi d'enrichir la didactique du FLE. Les apprenants rencontrent en effet de grandes difficultés dans l'emploi des prépositions, dont la distribution semble parfois opaque. Or, leur étude dans le cadre des constructions pourrait permettre d'expliquer leur distribution, leur valeur spatiale ou métaphorique et leurs effets de sens. De futures recherches pourraient ainsi envisager un enseignement intégré du verbe et de la préposition, basé sur des corpus authentiques et des activités de repérage des régularités sémantiques.

D'autres prolongements s'imposent également. Sur le plan linguistique, la méthodologie adoptée pourrait être appliquée à d'autres familles verbales, notamment les verbes de parole, de perception ou de mouvement, afin de comparer leurs comportements constructionnels. L'étude diachronique constituerait également une voie prometteuse : les constructions évoluent dans le temps, certaines se figent, d'autres se renouvellent, et leur analyse historique permettrait de mieux comprendre les mécanismes de la grammaticalisation et de la métaphorisation. Sur le plan didactique, les activités conçues dans la troisième partie gagneraient à être expérimentées auprès de publics d'apprenants de niveaux variés, dans des contextes institutionnels différents, afin d'en évaluer l'efficacité réelle sur la progression linguistique et sur la conscience constructionnelle.

Au terme de ce travail, plusieurs apports peuvent être dégagés. Sur le plan théorique, la thèse contribue à affiner la définition de la construction verbale en français et à montrer son rôle structurant dans la syntaxe et la sémantique. Elle met en évidence la pertinence de la notion de forme-type pour décrire les régularités du lexique verbal et pour relier l'analyse linguistique aux besoins pédagogiques. Sur le plan méthodologique, elle démontre la fécondité d'une approche empirique fondée sur le corpus : l'observation systématique des occurrences a permis d'articuler rigueur descriptive et interprétation qualitative. Enfin, sur le plan didactique, la recherche propose un modèle concret pour renouveler l'enseignement du verbe, en l'ouvrant à la dimension phraséologique et en plaçant l'observation du fonctionnement réel de la langue au cœur de l'apprentissage.

Ainsi, cette thèse aura contribué à concilier deux champs souvent séparés : la description linguistique et la pratique pédagogique. Elle montre que l'étude du verbe constitue une porte d'entrée privilégiée vers la compréhension du fonctionnement global de la langue, où la syntaxe, la sémantique et la phraséologie interagissent étroitement. En prolongeant la réflexion vers les prépositions et vers les schèmes interverbaux, il deviendra possible de développer une vision plus complète du système des constructions françaises, et d'ouvrir la voie à une didactique du verbe contextualisée, fondée sur la régularité, la variation et la mise en relation entre structure syntaxique et valeur sémantique.

L’ensemble des résultats et des pistes explorées dans ce travail souligne en définitive la vitalité d’une approche constructionnelle de la grammaire : une approche qui place la forme, le sens et l’usage au cœur de l’analyse, et qui fait du verbe non plus un simple mot, mais une véritable matrice de la pensée et de l’action linguistique.

Figures et tableaux

Liste des figures

Figure 1: Typologie des constructions verbales selon le degré de compositionnalité et de figement. 17
Figure 2: Schéma des variantes syntaxiques de jeter 101
Figure 3 : Extrait du corpus brut téléchargé de Frantext 117
Figure 4 : Extrait des occurrences classés sous l'acception lancer 01 121
Figure 5 : Extrait des occurrences classés sous l'acception lancer 05 122
Figure 6 : Distribution des constructions de lancer 125

Liste des tableaux

Tableau 1 : Définitions du verbe dans les dictionnaires et grammaires 35
Tableau 2 : Description de toutes les rubriques 91
Tableau 3: Rubrique « Classe » : ensemble des classes 94
Tableau 4 : Rubrique CONSTRUCTION 97
Tableau 5: Acceptions du verbe lancer selon LVF 129
Tableau 6 : Nouvelles acceptions de lancer 133
Tableau 7 : Typologie des emplois inchoatifs de lancer 159
Tableau 8 : Contrastes dénotationnels entre lancer et jeter 162
Tableau 9 : Collocations concrètes avec lancer 173
Tableau 10 : Collocations abstraites avec lancer 174
Tableau 11 : Collocations événementielles avec lancer 174
Tableau 12 : Collocations discursives avec lancer 175
Tableau 13 : Schème du continuum phraséologique avec lancer. 180
Tableau 14 : Typologie des Vsup avec lancer 186
Tableau 15 : Aperçu comparatif des constructions phraséologiques de lancer. 190
Tableau 16 : Progression et traitement des constructions verbales dans les manuels FLE 208
Tableau 17 : Principaux schèmes syntactico-sémantiques du verbe lancer 220
Tableau 18 : Principaux objectifs et leur articulation didactique 226
Tableau 19 : Forme type [SN V SN] : projection et transfert 229
Tableau 20 : Sous-typologie interne au schème [SN V SN] : critères d'analyse et d'observation ... 230
Tableau 21 : La forme-type [SN V SN à SN] : transfert dirigé et communication 231

Tableau 22 : La forme-type [SN se V dans SN] : inchoativité et implication du sujet 232
Tableau 23: La forme-type [SN V dans SN] – orientation spatiale et métaphorique..... 233
Tableau 24 : La forme-type [SN (se) V SN sur SN] : orientation vers une cible ou un thème discursif. 234
Tableau 25 : Tableau récapitulatif des formes-types prépositionnelles..... 235
Tableau 26 : Tableau récapitulatif des formes-types exploitées 237
Tableau 27 : Fiche 1 - Description et consignes de l'activité « Repérer les structures de lancer »... 238
Tableau 28 : Fiche 1 - Activité d'identification des structures syntaxiques de lancer..... 239
Tableau 29 : Fiche 2 - Description et consignes de l'activité "Relier structure et sens"..... 239
Tableau 30 : Fiche 2 - Activité de mise en relation entre structures syntaxiques et valeurs sémantiques du verbe lancer..... 239
Tableau 31 : Fiche 3 – Description et consignes de l'activité « Construire la carte conceptuelle des formes-types de lancer » 240
Tableau 32: Fiche 3 - Activité de synthèse des formes-types du verbe lancer 240
Tableau 33 : Fiche 3 - Grille d'évaluation e l'activité de synthèse des formes-types du verbe lancer 241
Tableau 34 : Fiche 4 - Description et consignes de l'activité de transformation et de paraphrase syntaxique autour du verbe lancer 241
Tableau 35 : Fiche 4 - Activité de transformation et de paraphrase syntaxique autour du verbe lancer 242
Tableau 36 : Fiche 5 - Activité de production communicative « Créer une campagne »..... 242
Tableau 37 : Fiche 6 – Activité d'expression personnelle « Je me lance dans… » 243
Tableau 38 : Fiche 7 – Description et consignes de l'activité « lancer un débat sur un sujet sensible » 243
Tableau 39 : Fiche 7 – Grille d'évaluation de l'activité « lancer un débat sur un sujet sensible » 244
Tableau 40 : Fiche 8 – Description et consignes de l'activité « Reformuler avec un autre verbe ».. 245
Tableau 41 : Fiche 8 – Activité « Reformuler avec un autre verbe »..... 245
Tableau 42 : Fiche 9 – Description et consignes de l'activité « Transfert à d'autres verbes »..... 246
Tableau 43 : Fiche 9 – Exemples de transfert des formes-types de lancer à d'autres verbes 246
Tableau 44 : Fiche 9 – Grille d'évaluation de l'activité « Transfert à d'autres verbes »..... 247

Bibliographie

Austin J. L. & al. (1991). *Quand dire, c'est faire. How to do things with words*. Paris: Edition du Seuil

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Blanche-Benveniste, C. (1997a). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. (1997b). *Le français parlé : Études grammaticales*. Paris : CNRS Éditions.

Blanche-Benveniste, C. (2002a). La complémentation verbale : petite introduction aux valences verbales. *TRANEL*. n° 37, 47-73.

Blanche-Benveniste, C. (2002b). Phrase et construction verbale. *Verbum XXIV* (1-2), 7-22.

Blinkenberg, A. (1960). *Le problème de la transitivité en français moderne. Essai syntactico-sémantique*. Copenhague : Munsksgaard.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company

Blumenthal, P. (2009). Les noms d'émotions : trois systèmes d'ordre. Dans I. Novakova & A. Tutin (dir.) : *Le Lexique des émotions*, 41-64.

Blumenthal, P. (2022). *Verbes supports : perspective diachronique*. Neophilologica, T.34, 1-14, https://doi.org/10.31261/NEO.2022.34.06

Benigno, V. & al. (2015). Les collocations fondamentales : une piste pour l'apprentissage lexical. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol XX, 81-96.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.

Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations*. Bruxelles : Peter Lang AG.

Bulut, A., & Jebali, A. (2018). Les locutions verbales et les constructions à verbe support en français L2. *Corela*, 16(2). https://doi.org/10.4000/corela.6981

Breckx, M. (2012). *Grammaire française*. 4e édition revue et actualisée / par Christian Cherdon et Benoit Wautelet. Bruxelles : De Boeck.

Brillault, P. (2022). La transitivité sémantique verbale à l'épreuve de la « ressemblance de famille ». CMLF. https://doi.org/10.1051/shsconf/202213811010

Brissaud, C. (2002). Travailler la morphologie écrite du verbe au collège. *Le français aujourd'hui*, 139(4), 59-66. https://doi.org/10.3917/lfa.139.0059.

Bruley-Meszaros, C. (2007). Les verbes de valence à et de dans l'enseignement du français langue étrangère. [Thèse de doctorat, Université Paris Descartes]. https://www.sudoc.abes.fr/cbs/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=166806293

Bruley-Meszaros, C. (2010). Quel enseignement des verbes en didactique du français langue étrangère ? *Synergies France*, n°6, 51-59.

Cadiot, P., Lebas, F. & Visetti, Y-M. (2004). Verbes de mouvement, espace et dynamiques de constitution. In: *Histoire Épistémologie Langage*, tome 26, fascicule 1. Langue et espace : retours sur l'approche cognitive. 7-42.

Cajolet-Laganière, H. & Martel, P. (1996). *Le français québécois : Usage, standard et aménagement*. Québec : PUL

Cavalla, C. & Legallois, D. (2020). Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement. *Action Didactique*, [En ligne], 6, 12-30. http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6/Cavalla-Legallois.pdf

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). *Volume complémentaire au Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.

Chomsky, N. (1966). *Syntactic structures*. 6th printing. The Hague: Mouton & Co

Chomsky, N. (1984). Grammaire générative et sémantique. Paris : Editions du Seuil

Clas, A. (2015). Langue, langage et les étonnantes locutions, expressions et phrasèmes du français, et leurs correspondants en anglais et en allemand. *Meta*, *60*(2), 299–305. https://doi.org/10.7202/1032859ar

Colombat, B. & Lahaussois, A. (dir.). (2019). *Histoire des parties du discours*. Leuven : Peeters.

Combettes, B. (2013). *Aspects diachroniques du phénomène de figement*. Pratiques. 159-160, 9-22.

Comrie, B. (1976). Aspect : an introduction to the study of verbal aspect and related problems. New York: Cambridge University Press.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Coste, D., & MOORE, D. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Par Daniel Coste, Danièle Moore & Geneviève Zarate. Études De Référence, Conseil De l'Europe.

Daladier, A. (1996). Le rôle des verbes supports dans un système de conjugaison nominale et l'existence d'une voix nominale en français. *Langages*. n°. 121, Les supports, 35-53

Detry, F. (2008). Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? : Vers un apprentissage par image des expressions idiomatiques en langue étrangère. *Synergies Espagne*. n°1, 205-218.

Danlos, L. (2010). Extension de la notion de verbe support. Paris : Presses Universitaires de Louvain

Dubois, J. (1967). Grammaire structurale du français. Le verbe. Paris : Larousse.

Dubois, J. & Dubois-Charlier, F. (1997). *Les verbes français*. Paris : Larousse.

Dubois-Charlier, F. (2005). À propos de certaines locutions en français. Linx. n°54. Le semi-figement. 55-70.

Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach, & R. T. Harms (Eds.), Universals in linguistic theory (pp. 1-88). New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.

Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In The Linguistic Society of Korea (ed.), Linguistics in the morning calm. 111-137). Seoul : Hanshin.

Fillmore, C. J., Kay, P. & O'Connor, M. C. (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone. *Language*, *64*(3), 501–538. https://doi.org/10.2307/414531

Firth, J.R. (1957) A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-1955. In: Firth, J.R., Ed., Studies in Linguistic Analysis, Blackwell, Oxford, 1-32.

François, J & Legallois, D. (2006). Autour des grammaires de constructions et de patterns. *Cahiers du CRISCO* (Univ. Caen), 21, pp.1-73. https://hal.science/hal-01870472v1

François, J., Le Pesant, D. & Leeman, D. (dir.). (2007). Le classement syntactico-sémantique des verbes français. *Langue Française*, 153, 3-19.

Gaatone, D. (1997). La locution : Analyse interne et analyse globale. In : Martin-Baltar M., éds, *La locution, entre langues et usages*. Fontenay-aux-Roses : ENS Éditions Fontenay Saint-Cloud, 165-177.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Cle International

Goldberg, A. E. (1995). *A construction approach to argument structure*. Chicago : University of Chicago Press.

Goldberg, A. (2002). Surface generalizations: An alternative to alternations. *Cognitive Linguistics, 13*(4), 327-356.

Goldberg A. E. (2006). *Constructions at Work : the nature of generalization in Language.* Oxford : Oxford University Press.

Gonzalez Rey, I. (1999). *La mise en discours des expressions idiomatiques françaises*. cvc.cervantes.es

González-Rey, M. I. (2016). « Quels rapports entre grammaire des constructions et phraséologie en didactique des langues vivantes ? », Cahiers de lexicologie, n° 108 - 1, Phraséologie et linguistique appliquée, p. 147-160

Gross, M. (1968). Grammaire transformationnelle du français. La syntaxe du verbe. Paris : Larousse.

Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe. Régime des constructions complétives*. Paris : Hermann.

Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. Langages, n°63, p. 7-52.

Gross, G. (1984). Compléments adverbiaux et verbes supports. *Revue québécoise de linguistique*, *13*(2), 123–156. https://doi.org/10.7202/602516ar

Gross, G. (1993). Trois applications de la notion de verbe support. *L'information Grammaticale*. n° 59, 16-22.

Gross, G. (1996*). Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.

Gross, G. & Clas, A. (1997). Synonymie, polysémie et classes d'objets. *Meta*, *42*(1), 147–154. https://doi.org/10.7202/002977ar

Gross, G. (2004). Pour un Bescherelle des prédicats nominaux. In : *Les verbes supports : nouvel état des lieux*. John Benjamins Publishing Co, 343-358.

Grossmann, F. & Tutin, A., (2003). *Collocations : analyse et traitement*. Amsterdam : Editions De Werelt.

Grossmann, F. & Tutin, A. (2005). Présentation, *Lidil*, 32, 5-20.

Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Didier. https://shs.cairn.info/vers-l-integration-des-tic-dans-l-enseignement-des-langues--9782278072637?lang=fr.

Harris, Z. (1951). Methods in Structural Linguistics. Chicago: University of Chicago Press.

Harris, Z. (1964). Transformations in linguistic structure. *Proceedings of the American Philosophical Society*, vol 108, no 5.

Harris, Z. (1976). A theory of language structure. *American Philosophical Quarterly*, Volume 13, Number 4, 237-255.

Harris, Z. (1988). *Language and information*. New York: Columbia University Press

Hausman, F. J. (1989). Le dictionnaire de collocations. In Hausmann, F. J. & al (dir), Dictionnaire de lexicographie / Wörtebücher, Dictionaries, Dictionnaires, 1010-1019. Berlin : De Gruyter.

Hausmann, F.J. (1997). Tout est idiomatique dans les langues. In M. Martins-Baltar (éd.), *La locution entre langue et usages* (1-). ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.18793

Hausmann, F-J. & Blumenthal, P. (2006). Présentation : collocation, corpus, dictionnaires. *Langue française*. n° 150, Collocations, corpus, dictionnaires, 3-13.

Hénault-Sakhno, A. (2005). Étude combinatoire des verbes : approche sémantique et corpus. LINX, 52, 215–234.

Hopper, P. J. & Thompson, S. A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language, 56*(2), 251–299. https://doi.org/10.2307/414445

Ibrahim, A.-H. (2001). Une classification des verbes en six classes asymétriques hiérarchisées. Syntaxe & Sémantique, 2(1), 81-97. https://doi.org/10.3917/ss.002.0081.

Jackendoff, R. (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge (MA): MIT Press.

Jackendoff, R. (1990). *Semantic Structures*. Cambridge (MA): MIT Press.

Jakobson, R. & Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. The Hague: Mouton.

Jakobson, R. (1963). Essais de linguistique générale. Tome 1 : Les fondations du langage. Paris : Editions de Minuit

Jezek, E. (2011). *Verbes supports et composition Sémantique*. allegatifac.unipv.it

Kalinovska, I. (2010). *Le verbe : mode et temps règles, exercices et corrigés*. Bruxelles: De Boeck-Duculot

Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G. (1987). Women, Fire, and Dangerous Things: What categories Reveal about the Mind. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol 1: Theoretical prerequisites*. Standford: Standford University Press.

Legallois, D. (2012). From grammaticalization to expressive constructions. The case of histoire de + inf, In: Bouveret M., Legallois D., éds, *Constructions in French*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 257- 281

Legallois, D. et Tutin, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, 189(1), 3-25. https://doi.org/10.3917/lang.189.0003.

Legallois, D. (2014). La grammaire d'une langue peut-elle être enseignée à partir de ses unités phraséologiques ? I. Gonzalez Rey, I. (dir.). *Outils et Méthodes d'apprentissage en phraséodidactique* (39-58). Bruxelles : EME.

Legallois, D. (2017). Pour une conception constructionnelle de la transitivité. *Langue française*, 194, 15-32.

Legallois, D. & Patard, A. (2017). Les constructions comme unités de la langue : illustrations, évaluation, critique. *Langue française*, 194(2), 5-14. https://doi.org/10.3917/lf.194.0005.

Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations: A preliminary investigation*. Chicago: The University of Chicago Press

Marchello-Nizzia, C. (1996). Les verbes supports en diachronie : le cas du français. *Langage*. n°121. Les supports, 91-98

Martin, R. (1997). Sur les facteurs du figement lexical, In : Martin-Baltar M., éds, *La locution, entre langues et usages*. Fontenay-aux-Roses : ENS Éditions Fontenay Saint-Cloud, 291- 305.

Mejri, S. (2013). Figement et défigement : problématique théorique. *Pratique*. n° 159-160, 79-97.

Mel'čuk, I. (1988). *Dependency Syntax : Theory and Practice*. Albany: SUNY Press.

Mel'čuk, I. (1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mel'čuk, I. (2004). Actants in Semantics ans Syntax I. *Linguistics*, 42(1), 1-66.

Mel'čuk, I. & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Mel'cuk, I. & Polguère, A. (2009a). Prédicats et quasi-prédicats sémantique dans une perspective lexicographique. *Lidil*. n°37.

Mel'čuk, I. & Polguère, A. (2009b). *Dependency in Linguistic Description*. Amsterdam : John Benjamins.

Mel'čuk, I. et Polguère, A. (2016/2). La définition lexicographique selon la Lexicologie Explicative et Combinatoire. *Cahiers de lexicologie*, n° 109, 61-91

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7e éd.). Paris : PUF.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2021). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Polguère, A. & Mel'cuk I. (2006). Dérivation sémantique et collocations dans le DiCo/LAF. *Langue Française.* n° 150, Collocations, corpus, dictionnaires, 66-83.

Polguère, A. (2007). Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Polguère, A. (2015). Non-compositionnalité : ce sont toujours les locutions faibles qui trinquent. *Verbum XXXVI*. n° 2, p.257-280.

Puren, C. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International

Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles sur la didactique des langues-cultures*. *Les Langues modernes*, 96(3), 55–72.

Saunier, E. (1996). *Identité léxicale et régulation de la variation sémantique. Contribution à l'étude des emplois de mettre, prendre, passer et tenir*. [Thèse de doctorat, Université de Paris X – Nanterre]. https://hal.parisnanterre.fr/tel-01635677

Saussure, F. (1967). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Searle, J. R. (1968). Austin on Locutionary and Illocutionary Acts. *The Philosophical Review*, *77*(4), 405–424. https://doi.org/10.2307/2183008

Searle, J. (1969). Speech acts : an Essay in the Philosophy of language. London : Cambridge University Press

Sénéchal, M. & François, J. (2004). Le sémantisme propre des cadres prédicatifs et la polysémie des verbes de production de parole. Colloque : *La prédication*, Aix-en-Provence, France. 325-335, https://dx.doi.org/10.1163/19589514-31-32-01-900000030

Simonnet, D. et Tutin, A. (2019). Utiliser la linguistique de corpus pour renforcer les compétences des étudiants dans l'analyse syntaxique. Langue française, 203(3), 83-99. https://doi.org/10.3917/lf.203.0083

Sinclair, J. (Ed.) (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford, UK: Oxford University Press.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Soare, G. & Moeschler, J. (2013). Figement syntaxique, sémantique et pragmatique. *Pratique*. 159-160, 23-41.

Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.

Tutin, A. & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*. vol. VII, Lexique : recherches actuelles, 7-25.

Tutin, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. Revue française de linguistique appliquée. XII (2), 5-14. https://doi.org/10.3917/rfla.122.0005

Tutin, A. (2013). Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. *Langages, 189*, 47-63.

Verlinde S., Binon J. & Selva Th., 2006. Corpus, collocation et dictionnaires d'apprentissage. Langue française. n°150, Collocations, corpus, dictionnaires, p.84-98.

Verroens, F. (2018). La notion d'inchoatif en linguistique française. *Travaux en linguistique*. N° 76, 91-111

Vivès, R. (1985). Lexique-grammaire et didactique du français langue étrangère. *Langue française*. n° 68, 48-65.

Dictionnaires

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.

Dubois, J. Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C. Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (2002). Dictionnaire de linguistique. Paris : Larousse.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette.

Rey-Debove, J. (2020). *Le Robert Brio : analyse des mots et régularités du lexique*. Paris: Dictionnaires le Robert

Pougeoise, M. (1996). Dictionnaire didactique de la langue français. Armand Colin.

Sites :

Dictionnaire de l'Académie Française : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8R1091

Ouvrages FLE :

Abbadie, C. & al. (2015). *L'expression française écrite et orale*. Grenoble : PUG

Abry, D. & Deffayet, M. (2007). *La grammaire des premiers temps*. Paris : CLE International.

Abry-Deffayet, D. (2007). *La grammaire des premiers temps. Volume 1. 2e édition revue et augmentée*. Grenoble : PUG.

Abry-Deffayet, D. & al. (2009). *La grammaire des premiers temps. Volume 2*. Grenoble : PUG.

Abry-Deffayet, D. & al. (2014). *La grammaire des premiers temps : A1-A2. Nouvelle édition*. Grenoble : PUG

Abry-Deffayet, D. (2015). *La grammaire des premiers temps : B1-B2. Nouvelle édition*. Grenoble : PUG.

Akyüz, A. (2015). *Grammaire du français. A1-B1*. Paris : Hachette langue étrangère.

Baptiste, A. (2010). *Réussir le DELF B2*. Paris : Didier.

Barféty, M. (2005). *Expression orale. Niveau 2*. Paris : CLE international.

Barféty, M. (2006). *Expression orale. Niveau 3*. Paris : CLE international.

Barféty, M. (2007). *Expression orale. Niveau 1*. Paris : Clé international.

Barféty, M. (2009). *Expression orale. Niveau 4*. Paris : CLE international.

Barféty, M. et al. (2015). *Expression orale : niveau 3 : B2*. Paris : CLE international.

Barféty, M. (2015). *Compréhension orale. Niveau 2, B1*. Paris : CLE international.

Barféty, M. (2016). *Expression orale : niveau 1 : A1-A2*. Paris : CLE international.

Barféty, M. (2017). *Expression orale : niveau 4 : C1. 2e édition entièrement renouvelée*. Paris : CLE international.

Bentifraouine, J. (2022). *Abc DELF : A1*. Paris : CLE International.

Berthet, A. & al. (2006). *Alter ego 2. [Niveau A2] : [méthode de français] : guide pédagogique]*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Berthet, A. & al. (2007). *Alter ego 2. [Niveau A2] : méthode de français : [cahier d'activités] : nouveau DELF A2*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Borelli, N. (2017). *Dictées pour apprivoiser l'orthographe, la grammaire et la conjugaison françaises : FLE, Français langue étrangère, A2-B1*. Paris : Ellipses.

Boularès, M. (2019). *Grammaire progressive du français : B1-B2 : avancé : avec 400 exercices. 3e édition.* Paris : CLE international.

Bourmayan, A. & al. (2017). *Grammaire essentielle du français. B2*. Paris : Didier.

Bourmayan, A. & al. (2018). *Édito : cahier d'activités. Niveau C1*. Paris : Didier.

Breton, G. (2010). *Réussir le DELF B1*. Paris : Didier.

Burnand, C. (2013). *Préparation au DELF B1 : en piste !* Paris : Ellipses.

Calbris, G. (2011). *Clés pour l'oral : gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Callet, S. & al. (2017). *Entraînez-vous de A à Z : 200 exercices de grammaire, orthographe, lexique*. Fontaine : FLE PUG.

Carenzi-Vialaneix, C. & al. (2017). *A propos A2 : manuel du formateur : compléments d'activités*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

Carlo, C. (2018). *Civilisation progressive du français. A1 Débutant : avec 450 activités*. 3e édition. Paris : Clé international.

Clément-Rodríguez, D. (2013). *Abc DELF. A1*. Paris : CLE International.

Clément-Rodríguez, D. (2013). *Abc DELF. A2*. Paris : CLE International.

Clément-Rodríguez, D. (2018). *Abc DELF. A2*. Paris : CLE International.

Chabert, C. & al. (2017). *Préparer le DELF B1 et B2 : méthodologie de l'épreuve de production écrite, entraînements, corrigés*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

Chapiro, L. (2017). *Le DALF 100% réussite : C1-C2*. Paris : Didier.

Chevallier-Wixler, D. (2007). *Réussir le DALF. Niveaux C1 et C2 du cadre européen commun de référence*. Paris : Didier.

Chollet, I. (2017). *Le français parlé : vocabulaire du quotidien, grammaire, expressions, exercices corrigés : FLE, Français langue étrangère, B1-C2*. Paris : Ellipses.

Chovelon, B. & al. (2015). *Expression et style : perfectionner son expression en français : [B2-C2]*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dayre, C. (2017). *FLE : A1-A2 : 25 fiches-découvertes pour apprendre ou réviser le français langue étrangère : conjugaison, grammaire, exercices corrigés*. Paris : Ellipses.

Dubois, J. & Lagane, R. (2009). *Larousse indispensables : Grammaire*. Paris : Larousse.

Dubois, A.-L. (2013). *Objectif express. 1 : le monde professionnel en français : [livre de l'élève]*. [Nouvelle édition]. Paris : Hachette français langue étrangère.

Dubois, A.-L. (2016). *Objectif express. 2 : le monde professionnel en français. B1-B2.1*. Nouvelle édition. Vanves : Hachette Français langue étrangère.

Dupuy Lear, M. (2010). *Réussir le DELF A2*. Paris : CLE international.

Escoufier, D. (2017). *Communication progressive du français : niveau débutant complet : avec 350 exercices*. Paris : CLE International.

Fay-Kayat, J. (2012). *La grammaire pas à pas : FLE*. Paris : Ellipses.

Fougerouse, M.-C. & Pellat, J.-C. (2021). *Grammaire du français : FLE C1-C2 perfectionnement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Gaínza, A. (2017). *Les clés du DELF B1*. Nouvelle édition. Paris : Editions EMDL, Maison des langues.

Garnier, L. (2021). *Grammaire en contexte : cahier pour enrichir et consolider ses connaissances : avec exercices corrigés : FLE, Français Langue Étrangère, objectif B2*. Paris : Ellipses.

Gillet, N. (2009). *Objectif express. 2. Cahier d'activités : le monde professionnel en français : nouveau DELF A2-B1*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Glaud, L. (2015). *Grammaire essentielle du français. A1-A2*. Paris : Didier.

Glaud, L. (2023) *Grammaire essentielle du français : B1 : 37 leçons, 10 bilans*. Paris : Didier Français Langue Étrangère.

Grégoire, M. (1998). *Grammaire progressive du français. Niveau débutant : avec 400 exercices : corrigés*. Paris : CLE International.

Grégoire, M. (2012). *Grammaire progressive du français. Niveau perfectionnement : avec 600 exercices*. Paris : CLE International.

Grégoire, M. (2015). *Grammaire progressive du français. [A1.1] Débutant complet : avec 200 exercices*. Paris : CLE International.

Grégoire, M. (2017). *Grammaire progressive du français. A2 B1 Intermédiaire*. 4e édition. Paris : CLE International.

Grégoire, M. (2018). *Grammaire progressive du français. A1 Débutant : avec 440 exercices*. 3e édition. Paris : CLE International.

Grégoire, M. (2017). *Grammaire progressive du français. B2-C2 Perfectionnement : avec 600 exercices*. [Nouvelle édition]. Paris : CLE International.

Grégoire, M. (2018). *Grammaire progressive du français. A2 B1 Intermédiaire*. 4e édition. Paris : CLE International.

Grevisse, M. & al. (2009). *Le petit Grevisse : grammaire française*. [32e édition 2009 / revue par Marc Lits]. Louvain-la-Neuve : De Boeck Duculot.

Grevisse, M. (2023). *Grammaire du français FLE B1-B2*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Grégoire, M. (2017). *Grammaire progressive du français. Niveau débutant*. Paris : CLE International.

Laurent, N. (2018). *Maîtriser la grammaire française*. Paris : Hatier.

Miquel, C. (2012). *Vocabulaire progressif du français : avancé : avec 390 exercices. Corrigés*. 2e édition. Paris : CLE international.

Miquel, C. (2016). *Communication progressive du français. Niveau avancé : avec 525 exercices*. Paris : CLE international.

Miquel, C. (2017). *Vocabulaire progressif du français. A1 débutant*. 3e édition. Paris : CLE international.

Miquel, C. (2018). *Communication progressive du français : A2 B1 : intermédiaire : avec 450 exercices*. 2e édition. Paris : Clé international.

Miquel, C. (2019). *Communication progressive du français : corrigés : B2 C1 : avancé*. Paris : Clé international.

Mérieux, R. (2008). *Latitudes. 1. A1, A2 : méthode de français : cahier d'exercices*. Paris : Didier.

Mérieux, R. (2008). *Latitudes. 1. A1, A2 [livre de l'élève] : méthode de français*. Paris : Didier.

Mérieux, R. (2009). *Latitudes. 2. A2, B1 : méthode de français*. Paris : Didier.

Morsel, M.-H. & al. (2019). *L'exercisier. B1-B2*. 4e édition [entièrement réactualisée]. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Narjoux, C. & al. (2021). *Le Grevisse de l'étudiant : grammaire graduelle du français*. 2e édition [revue et augmentée avec encadrés méthodologiques supplémentaires et nouveaux exemples littéraires]. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Parizet, M.-L. (2021). *ABC DELF : B2*. Paris : CLE international.

Pasquet, A. & al. (2017). *C'est parti ! : cahier d'activités : FLE A1-A2 : pour apprendre ou réviser les bases du français langue étrangère*. Paris : Ellipses.

Pécheur, J. (2010). *Civilisation progressive du français. Niveau avancé : avec 400 activités*. Paris : CLE international.

Penfornis, J.-L. (2018). *Communication progressive du français des affaires [livre] : avec 250 exercices : A2 B1 intermédiaire*. Paris : CLE International.

Piron, S. (2013). *Grammaire française. Volume 1. Mise à niveau - supérieur - formation continue - exercices interactifs en ligne*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Piron, S. (2017). *Grammaire française. Volume 2. Perfectionnement : supérieur, formation continue*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Poisson-Quinton, S. (2003). *Grammaire expliquée du français : exercices. Niveau débutant*. Paris : CLE International.

Poisson-Quinton, S. (2004). *Expression écrite. Niveau 1*. Paris : CLE international.

Poisson-Quinton, S. (2004). *Compréhension écrite. Niveau 1 : A1*. Paris : CLE international.

Poisson-Quinton, S. (2005). *Compréhension écrite. Niveau 2. A2*. Paris : CLE international.

Poisson-Quinton, S. (2006). *Expression écrite. Niveau 2*. Paris : CLE international.

Poisson-Quinton, S. (2007). *Expression écrite. Niveau 3 : B1, B1+*. Paris : CLE international.

Poisson-Quinton, S. (2007). *Compréhension écrite : niveau 3 : B1, B1+*. Paris : CLE international.

Poisson-Quinton, S. (2017). *Expression écrite : niveau 4 : B2*. 2e édition. Paris : CLE international.

Poisson-Quinton, S. (2017). *Expression écrite : niveau 1 : A1*. Paris : CLE international.

Poisson-Quinton, S. (2019). *Grammaire expliquée du français. Niveau intermédiaire*. 2e édition. Paris : CLE international.

Robert, J.-M. (2008). *Savoir-faire : grammaire du français langue étrangère : niveau intermédiaire*. Paris : Ellipses.

Rœsch, R. (2017). *Entraînement à la compréhension orale : objectif B2*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

Thiévenaz, O. (2017). *Grammaire progressive du français : corrigés. A2 B1 intermédiaire*. 4e édition. Paris : CLE international.

Seignoux, B. (2000). *Communication express : méthode de français*. Paris : CLE international.

Sfar Noblat, I. (2023). *Grammaire du français : FLE B1-B2, intermédiaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Siréjols, É. (2019). *Pratique grammaire : B1 : 550 exercices*. Paris : CLE international.

Siréjols, É. (2017). *Vocabulaire en dialogues. A1-A2. Niveau débutant*. Paris : CLE international.

Siréjols, É. (2020). *Pratique grammaire : B2 : 610 exercices*. Paris : CLE international.

Steele, R. (2017). *Civilisation progressive du français. Intermédiaire : avec 600 activités*. [2e édition]. Paris : CLE international.

ANNEXES

Les annexes présentent l'ensemble du matériel empirique et descriptif mobilisé dans cette thèse. Elles offrent au lecteur un accès transparent aux données utilisées ainsi qu'aux outils descriptifs issus de l'ouvrage *Les verbes français* de Dubois & Dubois Charlier, sur lequel repose une partie de l'analyse.

- Annexe 1 : rassemble un extrait représentatif du corpus étudié. Elle comprend uniquement les occurrences du verbe *lancer* qui ont été retenues pour l'analyse dans cette thèse. Le tableau se compose de deux colonnes : la première reproduit les occurrences brutes telles qu'elles ont été téléchargées depuis la base Frantext, et la seconde propose leur transformation en phrase de base.
- Annexe 2 : présente le tableau des acceptions du verbe *lancer* selon LVF. Chaque acception y est décrite à travers les informations essentielles utilisées dans notre travail : définition paraphrastique, classe sémantico-syntaxique, schème syntaxique associé et exemple illustratif.
- Annexe 3 : offre le tableau des acceptions du verbe *jeter* dans LVF, construit sur le même modèle que celui de l'annexe 2. Il permet d'établir une base comparative entre les deux verbes, notamment pour l'étude des proximités sémantiques et des variations syntaxiques observées dans la thèse.
- Annexe 4 : fournit la liste des principaux opérateurs LVF, accompagnée de leur valeur fonctionnelle ou sémantique. Ces opérateurs constituent un élément clé dans le travail de LVF et sont produits ici afin de clarifier le système descriptif mobilisé dans cette recherche.

Ensemble, ces annexes complètent l'argumentation développée dans la thèse et assurent une traçabilité méthodologique des données et des outils utilisés.

Annexe n°1 : Extrait des occurrences de *lancer*

Occurrences brutes téléchargées de Frantext			**Phrase de base**
N° d'exemple (1er chiffre)	Références (page, titre, auteur)	Occurrence de *lancer*	
1,"47","II Violetta",", Malraux , Beckett . Il nous arrivait même de nous","lancer","dans des discussions sur des sujets où notre"			Il nous arrivait même de nous lancer dans des discussions
2,"168","XIII Soupçon","ses paroles . Malgré les efforts de Sonia , qui","lançait","de temps en temps des boutades provocantes , les propos"			Sonia lançait de temps en temps des boutades provocantes
3,"200","XV Louvre","fameux sourire . Vous négligez tout cela , et vous vous","lancez","dans vos propres explorations . Vous avez un faible pour"			Vous vous lancez dans vos propres explorations
4,"205","XV Louvre","ou bien la tourner en dérision . Mais avant de","lancer","vos quolibets , vous prenez la précaution de regarder"			Avant de lancer vos quolibets
5,"226","XVIII Répétition","en d' autres , semblait me poursuivre . Mais je n' osai m' y","lancer",". Seul Fabrice était capable de ce genre d' audace , lui"			Je n'osai m'y lancer
6,"53","ROMAN I La vie des rats",", de souffle , de poings bien lourds , et ses yeux pâles","lançaient","des éclats de glace . Alors il rangeait tous les"			Ses yeux pâles lançaient des éclats de glace
7,"86","ROMAN I La vie des rats","de poussière brune . Il lisait les étiquettes et","lançait","des chiffres en allemand . Le fonctionnaire suivait de"			Il lisait les étiquettes et lançait des chiffres en allemand
9,"102","ROMAN I La vie des rats","qu' il aurait affecté la surprise avant de se","lancer","dans une colère qui aurait clos la conversation ."			Avant de se lancer dans une colère qui aurait clos la conversation
10,"123","COMMENTAIRES II i","riait , et les femmes il les saluait d' un clin d' œil et","lançait","un compliment à chacune adapté , et elles passaient"			Il lançait un compliment à chacune adapté
11,"147","ROMAN II Monter au maquis en avril","loin que la			On les lance comme des

distance à laquelle on les lance si on les","lance","comme des cailloux il faut réapprendre le geste"	cailloux
14,"167","COMMENTAIRES III ","mains . Quand l' autre eut obtenu ce qu' il exigeait , il","lança","un « Tout de même ! » excédé et sortit à grands pas"	Il lança un « Tout de même ! » excédé
16,"174","COMMENTAIRES III ","rangèrent en ligne derrière leurs boucliers . Ils","lancèrent","des grenades , chargèrent , interpellèrent . Les"	Ils lancèrent des grenades
17,"193","COMMENTAIRES III ","c' est un réflexe anthropologique . Je ne voulais pas me","lancer","dans un débat sordide . J' aurais voulu que cela prenne"	Je ne voulais pas me lancer dans un débat sordide
19,"209","ROMAN III ","comme au fond d' une piscine . Mercier et Bourdet se","lancèrent","et la rafale prit Mercier au vol , le frappa en l' air"	Mercier et Bourdet se lancèrent et la rafale prit Mercier au vol
20,"209","ROMAN III ","de sable et le canon perforé qui oscillait . Roseval","lança","très vite une grenade et se jeta à terre il avait"	Roseval lança très vite une grenade et se jeta à terre
28,"365","ROMAN V La guerre en ce jardin sanglant","entassées au centre de la pièce , ramassa un objet et le","lança","à Salagnon , qui l' attrapa par réflexe il crut à un"	Ramassa un objet et le lança à Salagnon
31,"391","ROMAN V La guerre en ce jardin sanglant","passer sans être vue . Salagnon pouvait toujours faire","lancer","quelques obus dans la forêt . Il pouvait toujours . Les"	Salagnon pouvait toujours faire lancer quelques obus dans la forêt
32,"396","ROMAN V La guerre en ce jardin sanglant","Alors forcément , ils craquent . Il y en a un qui finit par","lancer","l' idée : "" Hé , les gars ! (il imite l' accent vietnamien"	Il y en a un qui finit par lancer l’idée
33,"400","ROMAN V La guerre en ce jardin sanglant","liquide épais de plus en plus visqueux . Les nuages","lançaient","des bordées de grondements , en se heurtant"	Les nuages lançaient des bordées de grondements
43,"457","COMMENTAIRES VI ","qui prend des notes , il s' échauffe , il se","lance",": « Qu' on ne se raconte pas d' histoires ! Les musulmans"	Il se lance : « Qu'on ne se raconte pas d'histoires ! »
49,"113","18 - PREMIÈRE PARTIE","peu le terrain pour moi ? — Ne t' inquiète pas , je vais","lancer","le sujet au Club vendredi	Je vais lancer le sujet au Club vendredi prochain

prochain , et je suis sûre de"	
56,"583","17 - CINQUIÈME PARTIE","tordue . Une fois dans la rue , il se tourna vers elle et lui","lança","crânement : — C' était quelqu'un ma mémé , hein ? Et"	Il se tourna vers elle et lui lança crânement : — C'était quelqu'un ma mémé, hein ?
65,"203","VIII Vendredi 4 octobre","pas ton père , osa Betty . Ne le fâche pas . — Ta gueule ,","lança","-t-il à celle -ci , sans la regarder . Répète -moi ça ,"	Ta gueule, lança-t-il à celle-ci
75,"305","XI Samedi 19 octobre","Alex , à présent : puisqu' il a pris l' initiative de se","lancer","dans ces investigations macabres , puisqu' il remue"	Il a pris l'initiative de se lancer dans ces investigations macabres
81,"378","XIV Mardi soir, 12 novembre",", pour cette bonté d' ivrogne , une fois dégrisé , il","lancera","la police à ses trousses , rien n' est plus dangereux"	Il lancera la police à ses trousses
88,"540","XXI Lundi 25 novembre","porter plainte à notre tour , nous défendre . Ne nous","lançons","pas à la figure nos griefs . Ils ne regardent personne ,"	Ne nous lançons pas à la figure nos griefs
93,"621","XXV Vendredi 29 novembre","Foutaises . Ils planquent près de la maison . Avant de se","lancer","sur ses traces , dès que son dos tourné , ils"	Se lancer sur ses traces
100,"41","5.","est favorable à la libéralisation du gâteau , il veut","lancer","de nouveaux produits sur le gâteau , se lancer à la"	Il veut lancer de nouveaux produits sur le gâteau
103,"76","2. - II Tu","à laver incassables qu' aucun fabricant ne veut","lancer","sur le marché qu' un type a inventé un bas qui ne file"	Machine à laver incassables qu'aucun fabricant ne veut lancer sur le marché
109,"243","5. - V Vous","putes dans toutes ses stations-service , à Gillette de","lancer","un rasoir à 8 lames ... Vous vous en sortirez toujours ,"	Lancer un rasoir à 8 lames
122,"65","3 - - I -","fais mal , là . Petit malaise au-dessus du sucrier . Mado","lance","des regards interrogateurs à sa benjamine qui lui fait"	Mado lance des regards interrogateurs
125,"84","6 - - I -","pleurer tout son saoul . Derrière elle , le patron lui","lançait","des regards inquiets auxquels il répondait de l'"	le patron lui lançait des regards inquiets

132,"410","7 - - III -","très haute couture . Courtois ? Charles l' était . Ils","lançaient","fort, dans le noir, sans cesser. "	Ils lançaient fort, dans le noir, sans cesser
145,"628","15 - - IV -","l' une de leurs cigarettes , profita de ce que le conducteur, en colère","lança","son mégot par la fenêtre pour "	Le conducteur, en colère, lança son mégot par la fenêtre
150,"154","4",". La pirogue était plaquée contre la coque , le marin y","lançait","ton sac , t' invitait à y monter , tu y sautais , un"	Le marin y lançait ton sac
154,"259","6","colle sur le nez , d' une chiquenaude , et le voilà qui se","lance","à toute vitesse sur les échafaudages , braillant que"	Qui se lance à toute vitesse sur les échafaudages
163,"192","XXIII","eu d' autres conséquences ? À part les pommes ? Oswald","lança","un nouveau coup d' œil à Adamsberg . - Robert dit que toi"	Oswald lança un nouveau coup d'œil à Adamsberg
170,"352","XLV","dans la salle du Concile , ne lâchait pas son idée et","lançait","son branle-bas de combat . - Froissy , posez un"	Lançait son branle-bas de combat
178,"37","IV","les collectionneurs qui se défont de leur butin. L'entreprise","lança", sa nouvelle gamme de vêtement, allant "	L'entreprise lança sa nouvelle gamme de vêtement
200,"92","","des femmes au ventre rond , des hommes accroupis","lance","en main . Des icônes par dizaines , au sol une peau de yack"	Lance = nom
202,"37","une grande tour en fer au centre du monde","de créer des Instituts Pasteur à l' étranger et de","lancer","des campagnes de vaccination préventives et"	Lancer des campagnes de vaccination préventives
212,"24","1.","régalèrent des restes de poisson et de chips que Carol","lança","par-dessus-bord mer . Elle jeta sa barquette dans une corbeille et"	Des restes de poisson et de chips que Carol lança par dessus bord
218,"335","12.","que par cette requête , mon cher Daldry , je vous","lance","un défi . Lorsque je rentrerai à Londres , je vous"	Je vous lance un défi
222,"156","","compensation de mon bégaiement pour le parler , je me","lance","avec délivrance dans le chant public , la menace de"	Je me lance avec délivrance dans le chant public
234,"150"," - II","elle dans l' espoir d' apprendre quelque chose . Elle me","lança","un bref regard avant de s' éloigner . Je bus quatre"	Elle me lança un bref regard avant de s'éloigner
243,"208"," - III","tomber les matelas jumeaux sur le sol et de disposer ,","lancer","plutôt , et de lancer sur eux drap et oreillers ,	Tomber les matelas jumeaux sur le sol et de lancer sur eux drap

Julie"	et oreillers
244,"208"," - III","jumeaux sur le sol et de disposer , lancer plutôt , et de","lancer","sur eux drap et oreillers , Julie avait un instant au"	-||- double du 243
254,"289","XI L'Algèbre, Science Pure du Temps","séances fort ennuyeuses de la Royal Academy , de nous","lancer","subrepticement des défis calculatoires . Je n' étais"	De nous lancer subrepticement des défis calculatoires
278,"137","Les portes de la perception","normal : je comprends pourquoi . - Alors ? Lance! On flippe ? me","lance","le péteux des Hauts-de-Seine , un petit sourire aux"	Lance!
286,"216","Pierre, roman","avec Ange - Marie près de la porte de Saint-Cloud , se","lancer","dans des discussions politiques - le fils de notre"	Se lancer dans des discussions politiques
297,"82","III","le grand diable blanc affamé . Elle roulait du bassin ,","lançait","haut sa jambe et tapait sur ses cuisses , roulait des"	Elle lançait haut sa jambe et tapait sur ses cuisses
306,"381","XIII","girl ! We were scared to death ! Le volcan ,","lançait","de la lave . Refusant d' en "	Le volcan lançait de la lave
311,"427","XIV","lever les yeux sans mettre fin au charme — , elle","lançait","des appels de plus en plus pressants pour qu' il se"	Elle lançait des appels de plus en plus pressants
317,"102","N apoléon du grand Nord","le couteau Bowie , et pour leur dextérité à le manier ,","lance","une campagne contre Aubry . Furieux , calomnié , celui"	Lance une campagne contre Aubry
321,"113","IV","un peu le point . Tout à coup, il","lança",", puis courut se cacher derrière le muret,"	Il lança puis courut se cacher derrière le muret
334,"385","XIV","sous les arcades . Le capitain","lança","le timonier manœuvra."	Le capitain lança le timonier manœuvra
351,"747","XXVII","follement l' escalier , sans entendre ce qu' il","lançait","encore d' injures , d' insanités dans son dos . Elle se"	Il lançait encore d'injures
367,"1190","XLII","elle , de cette relation nouvelle dans laquelle elle se","lançait",", tête baissée . Mais surtout parce qu' elle"	Cette relation nouvelle dans laquelle elle se lançait, tête baissée
379,"111","","rate , l' âme et le pancréas . Bien fait . — Tu as vu mon","lancer","de poignard ? Comme Kaska continue de s' occuper de sa"	Lancer=nom

387,"111","32 - PREMIÈRE PARTIE MARINA MORENA","que toutes les conditions soient réunies pour","lancer","l' offensive . La lutte doit partir des campagnes , où le"	Lancer l'offensive
403,"318","16 - DEUXIÈME PARTIE KARAYAN FURIOSO",", Gandry pense que c' est un coup de bluff . Il","lance","un chiffre , trente mille francs . C' est une"	Il lance un chiffre, trente mille francs
437,"113","14",", non sans une certaine timidité . Le conducteur lui","lance","un regard assassin . Son acolyte sort une cigarette"	Le conducteur lui lance un regard assassin
480,"174","ALLEMANDES I ET II",", cherchant à capitaliser leurs succès de Moscou ,","lançaient","une offensive à partir d' Izyoum , au sud de Kharkov"	Lançaient une offensive à partir d' Izyoum
485,"213","ALLEMANDES I ET II","l' excitation générale : nous étions sur le point de","lancer","notre grande campagne d' été vers le Caucase . L'"	Nous étions sur le point de lancer notre grande campagne d'été
510,"389","COURANTE","de sa chaise , contourna la table , saisit un objet et me le","lança","à la tête . Je l' attrapai de justesse . C' était un"	Il saisit un objet et me le lança à la tête
536,"587","MENUET (EN RONDEAUX)",", correspondait à ce que l'on voulait entendre . Je me","lançai","dans ce travail avec acharnement . Comme il n' y avait"	Je me lançai dans ce travail avec acharnement
540,"638","MENUET (EN RONDEAUX)","comment nous étions arrivés à nos résultats je me","lançai","dans une explication détaillée , car il y avait là"	Je me lançai dans une explication détaillée
593,"87","6","qu' on voyait juste deux ou trois fois par an , quand elle","lançait","une invitation . Pour la fête de l' Aïd , par exemple ."	Elle lançait une invitation
632,"238","EST-OUEST","heure que j' évite les accidents . Elle","lança","une remarque cinglante, puis quitta la pièce."	Elle lança une remarque cinglante, puis quitta la pièce
649,"36","III","plus tordus qu' un coup de Jarnac . Tous les deux , ils se","lançaient","dans la voltige avec des audaces de trompe-la-mort ."	Ils se lançaient dans la voltige
651,"194","XXIII",", on y jouait Les Temps modernes , de Chaplin . 7 mai . La CNT","lance","un nouvel appel au cessez-le-feu . Une	La CNT lance un nouvel appel au cessez-le-feu

balle tirée des"	
667,"52","7","cette réticence ? Il","lança","sans prévenir, et l'effet fut immédiat. Les hommes sont parfois"	Il lança sans prévenir, et l'effet fut immédiat
672,"98","15","père ne sert à rien si elle ne donne pas le courage de se","lancer",". Simon lui aussi s' est lancé , qui n' a plus ni père ni"	Le courage de se lancer
675,"154","23","sait brusquer les choses au bon moment . – Tope là !","lance","-t-il à Simon en lui présentant , grande ouverte , sa"	Tope là ! lance-t-il à Simon

Annexe n°2 : Tableau des acceptions *lancer* dans LVF

Verbe *lancer*	Acception	Classe	Schème syntaxique	Exemple
lancer 01	jeter	E3c	T13b0	On l~ une fusée de la base. On l~ une balle en l'air
lancer 02	jeter, élancer	E3f	T13g0 P30g0	On l~ des bombes sur la ville, des pierres contre P.
lancer 03	jeter	M3b	T1300 P1000	On l~ la jambe en avant, la tête en arrière.
lancer 04	jeter	D2a	T13a0	On l~ le ballon à P, du pain aux oiseaux
lancer 05	s'engager impétueusement	H2j	T11a0 P10a0	On l~ la police à sa poursuite. On se l~ à la conquête de P.
lancer 06	émettre, darder envoyer	E3f	T33a0 P30g0	Le soleil l~ ses rayons sur la terre.
lancer 07	dire soudainement	C2e	T1310 P3000	On l~ une plaisanterie, un cri.
lancer 08	balancer, jeter	C2a	T1400	On l~ à P une injure, qu'on le retrouvera.
lancer 09	innover	R4a	T1306 P3000	On l~ une idée, une mode.
lancer 10	commercialiser	L3b	T1301 P3001	Le commerçant l~ un produit sur le marché.
lancer 11	sponsoriser	D1c	T1908	Ce succès l~ ce chanteur, cette chanson.
lancer 12	démarrer	R3d	T1308 P3000	On l~ un moteur à la manivelle.
lancer 13	créer	R4b	T1300 P3000	On l~ une entreprise.
lancer 14	jeter, projeter	E3f	T13g0 P30g0	On l~ la voiture à deux cents km/heure. On se l~, est l~ à.

lancer 15	jeter	E4e	T13j0 P30j0	On l~ le pays dans l'aventure. Le pays se l~ dans l'aventure.
lancer 16	savoir envoyer	R4b	T1300 P3000	On l~ une invitation, un mandat d'amener, un SOS.
lancer 17	guider	E2d	T11g0 P10g0	On l~ P sur un sujet. On se l~ sur un problème familier.
lancer 18	élancer	F1d	T3900	La main, le genou l~ P.
lancer 19	mettre à la mer	R3a	T1306 P3006	On l~ un bateau à Saint-Nazaire.
lancer 20	venir sur	M3a	A30	Le bateau l~ sur tribord
lancer 21	jeter un pont	L3b	T13g0 P30g0	Les soldats ont l~ un pont sur le fleuve.
lancer 22(s)	s'élancer	M1a	P1001	On se l~ sur une balançoire.
lancer 23	propulser	E2d	T11j0 P10j0	On l~ P dans les affaires. On se l~ dans la confection.
lancer 24(s)	se jeter dans	P1e	P1000	On se l~ maintenant.

Annexe n°3 : Tableau des acceptions *jeter* dans LVF

Verbe *lancer*	Acception	Classe	Schème syntaxique	Exemple
lancer 01	jeter	E3c	T13b0	On l~ une fusée de la base. On l~ une balle en l'air
lancer 02	jeter, élancer	E3f	T13g0 P30g0	On l~ des bombes sur la ville, des pierres contre P.
lancer 03	jeter	M3b	T1300 P1000	On l~ la jambe en avant, la tête en arrière.
lancer 04	jeter	D2a	T13a0	On l~ le ballon à P, du pain aux oiseaux
lancer 05	s'engager impétueusement	H2j	T11a0 P10a0	On l~ la police à sa poursuite. On se l~ à la conquête de P.
lancer 06	émettre, darder envoyer	E3f	T33a0 P30g0	Le soleil l~ ses rayons sur la terre.
lancer 07	dire soudainement	C2e	T1310 P3000	On l~ une plaisanterie, un cri.
lancer 08	balancer, jeter	C2a	T1400	On l~ à P une injure, qu'on le retrouvera.
lancer 09	innover	R4a	T1306 P3000	On l~ une idée, une mode.
lancer 10	commercialiser	L3b	T1301 P3001	Le commerçant l~ un produit sur le marché.
lancer 11	sponsoriser	D1c	T1908	Ce succès l~ ce chanteur, cette chanson.
lancer 12	démarrer	R3d	T1308 P3000	On l~ un moteur à la manivelle.
lancer 13	créer	R4b	T1300 P3000	On l~ une entreprise.
lancer 14	jeter, projeter	E3f	T13g0 P30g0	On l~ la voiture à deux cents km/heure. On se l~, est l~ à.
lancer 15	jeter	E4e	T13j0 P30j0	On l~ le pays dans l'aventure. Le pays se l~ dans l'aventure.

lancer 16	savoir envoyer	R4b	T1300 P3000	On l~ une invitation, un mandat d'amener, un SOS.
lancer 17	guider	E2d	T11g0 P10g0	On l~ P sur un sujet. On se l~ sur un problème familier.
lancer 18	élancer	F1d	T3900	La main, le genou l~ P. Ca me l~ dans les reins.
lancer 19	mettre à la mer	R3a	T1306 P3006	On l~ un bateau à Saint-Nazaire.
lancer 20	venir sur	M3a	A30	Le bateau l~ sur tribord
lancer 21	jeter un pont	L3b	T13g0 P30g0	Les soldats ont l~ un pont sur le fleuve.
lancer 22(s)	s'élancer	M1a	P1001	On se l~ sur une balançoire.
lancer 23	propulser	E2d	T11j0 P10j0	On l~ P dans les affaires. On se l~ dans la confection.
lancer 24(s)	se jeter dans	P1e	P1000	On se l~ maintenant.

Annexe n°4 : LISTE DES OPERATEURS PRINCIPAUX *LVF*

abda	enlever à, obtenir de	*grp.mens*
ag	comportements humains	*p.mvt*
aux	auxiliaires et modaux	*Inf*
av.car	avoir tel caractère	*ict*
av.som	avoir tel état du corps	*ind*
D	impersonnel infinitif en *de*	*init*
d	devenir tel (adjectif)	*interli*
dat	donner qc, qn à	*ire*
dat.val	donner force, valeur à qc	*lc*
df	défaire une opération	*lc.circ*
dgrp	défaire ce qui est tenu	*lc.per*
dic	communiquer qc, que	*lc.qp*
dli	défaire ce qui est lié	*lc.sr*
dli.accord	défaire un accord	*lc.ultra*
dli.clo	ouvrir	*li*
dli.simul	défaire ce qui est réuni	*li.accord*
dmu	démunir qn, qc de qc	*li.clo*
dmut	transformer en sens inverse	*li.mut*
d.r/d	inverse de rendre/devenir tel	*li.simul*
ê	marque l'existence de	*loq*
ex	sortir de	*loq.bien*
ê.e.état	être dans tel état	*loq.mvs*

f	avoir telle activité	*mand*
fab	réaliser un objet	*mun*
fac	réaliser une action	*mut*
fin	achever une action	*mut.car*
f.bruit	émettre un bruit	*m.e.accord*
f.chant	émettre un chant	*m.e.état*
f.cri	émettre un cri	*m.e.marche*
f.éclat	produire de la lumière	*m.e.mvt*
f.espèce	produire un être vivant	*m.e.structure*
f.ex	faire sortir de	*percep*
f.ire	faire aller qp	*percep.mens*
f.mvt	faire un mouvement	*Q*
f.op	faire telle opération	*r*
f.sent	donner tel sentiment à qn	*rag*
f.som	donner tel état du corps	*r/d*
f.son	émettre des sons	*r/d.clair*
f.travail	avoir activité de travail	*scrut*
ger	diriger qc ou qn	*sent*
ger.mens av	avoir telle pensée	*tact*
grp	prendre ou tenir	*val*